# علاقة الوعي الذاتي بقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة الشارقة

**الاستاذ المشارك/ د. بشرى احمد العكايشي**

**كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية / جامعة الشارقة/ دولة الإمارات العربية المتحدة**

**Email: balakashee@sharjah.ac.ae Mobile: (00971503670032)**

**(مُلَخَّصُ البَحث)**

هدف الدراسة الكشف عن مستوى الوعي الذاتي وقوة السيطرة المعرفية لدى الطلبة الجامعيون للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ والكشف عن العلاقة والفروق بينهما تبعاً لمتغير الجنس. ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة اداتين للدراسة هما اداة قياس الوعي الذاتي، واداة قياس قوة السيطرة المعرفية، تم التحقق من صدقهما وثباتهما، وتم تطبيقهما على عينة عشوائية مكونة من (٣٠٠) طالباً وطالبة من جامعة الشارقة. أظهرت نتائج الدراسة أن افراد عينة البحث الحالي لديهم مستوى وعي ذاتي عالي، ويتمتعون بمستوى متوسط في قوة السيطرة المعرفية، ووجود دلالة فروق في مقياس الوعي الذاتي لمجالي (الوعي الانفعالي، والتقويم الدقيق للذات) لصالح الاناث، ولا توجد وجود فروق ذات دلالة في قوة السيطرة المعرفية بحسب الجنس. ووجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الوعي الذاتي قوة السيطرة المعرفية لدى عينة الدراسة.

**الكلمات المفتاحية: الوعي الذاتي، قوة السيطرة المعرفية، طلبة الجامعة.**

**المقدمة:**

أن دور التربية والتعليم لم يعد مقتصراً على تقديم الخبرات والمعارف العلمية للمتعلم ، فمنذ وقت قريب أندفع العلماء نحو بيئة التعلم، لأجل دراسة الأسباب والأساليب التي تساعد المتعلمين على تحقيق أهدافهم، وتنمية شخصياتهم في الجوانب السلوكية والدافعية والانفعالية ، وبذلك اصبح أهتمام الدول المتطورة تطوير المناهج التي تتلاءم وتتفق مع روح العصر الذي نعيشه، من اجل إعداد افراد متمكنين من مواجهة التحديات المفروضة على عالم يشكل فيه الابداع والابتكار حاجة عامة، عن طريق اكسابهم مهارات تمكنهم من ادراك الصلة بين مشاعرهم وافكارهم وقدراتهم وإمكانياتهم وما يدور حولهم من احداث ومواقف خارجية. لذا تهتم الدراسة الحالية بمتغيرين ذوانِ اهمية للأفراد المتعلمين على مستوى التعليم الجامعي، ولاسيما أن الطالب الجامعي في محاولة مستمرة للتعرف على ذاته وتحديد معالمها، على الرغم من أن فكرته عن نفسه تتميز بالتفرد، ولكنها عرضة

للتعـديل بتـأثير الظـروف البيئيـة والاجتماعيـة التـي تحـيط بـه فأحيانـاً يمتلـك وعيـا ايجابيا لذاته، وفي أحيان أخرى يكون وعياً سلبياً. (الحمد وبدرانه، ٢٠١٣).

إن اهمية الوعي بالذات تكمن في قدرة الفرد على توجيه ذاته وتنظيمها وتعديل جوانب سلوكه وأفكاره وانفعالاته واتجاهاته، وقد يمتد تأثيره إلى مختلف أبعاد الشخصية وإن الحكم على الشخصية السوية في ميدان علم نفس الشخصية، ينبع من خلال قدرة الفرد على التحكم بمشاعره ودوافعه وانفعالاته بالشكل والاتجاه الذي يريد. (العبيدي، ٢٠٠٧). ومن أوائل العلماء الذين بحثوا في موضوع الذات، العالم كولي (1902)Cooley صاحب نظرية تثمين الذات Valuation– self الذي اكد بأنه لا يمكن تحديد الذات إلا من خلال الوعي بها، أي أن معرفة الفرد لنفسه تأتي من الطريقة التي يراها الآخرون ،ويعتقد العالم كولمان أنَّ الوعي الذاتي (Self–awareness) ربما يكون أكثر الجوانب اهمية في الذكاء الانفعالي، لأنه يسمح لنا بممارسة الضبط الذاتي، والتكيف مع مايحيط بنا بطريقة فاعلة ،كما يعده أساساً للثقة بالنفس والقدرة على التفريق بين ماهو سلبي وايجابي، ويؤكد أن الذين لديهم وعيا ذاتيا أيجابياً يمتلكون دافعاً حقيقياً لتحقيق اهدافهم والتغلب على المعوقات ومواجهتها ووضع الخطط ، وحسن ادارتها ، كما يشير إلى أنه أساس تناول العلاقات على نحو سليم يعد مهارة اساسية في اقامة علاقات ايجابية مستمرة مع الآخرين، كما بين ضرورة وعي الفرد وادراكه لذاته إذ من خلاله يستطيع أن يواجه مشكلاته بكل جدية وان الفرد لا يشعر باهميته إلا من خلال وعيه وادراكه لذاته بشكل سليم (كولمان،٢٠٠٠). وهذا ما اكدته دراسة القره غولي (٢٠١١) في نتائجها بأن هنالك علاقة ارتباطية بين والوعي الذاتي والمواجهة الاجتماعية ومقاومة الأغراء، ودراسة داينر (1979) Diener التي أظهرت نتائجها أن الافراد الذين لديهم وعياً ذاتياً أكثر ميلاً للتحكم بسلوكهم في العلاقات الاجتماعية. كما أشارت دراسة روبنسن وسكوت (٢٠٠٠) إلى أن ضعف الوعي الذاتي يمكن ان يكون مدمراً ولاسيما عند اتخاذ القرارات التي يتوقف عليها مصير الفرد، فقرارات الحياة متجددة ولا يكفي فيها التفكير المنطقي، وإنما تتطلب الوعي بالذات فالفرد الذي يمتلك وعياً عالياً بذاته، يكون تلقائيا غير تقليدي وواسع التفكير ومبدعا على نحو اوسع، ولديه رؤية ايجابية للحياة ويتمتع بالصحة النفسية ، واضاف سعيد( ٢٠٠٨) ان الشعور بالنقص ياتي من ضعف الوعي بالذات ، فالفرد عندما يكون مجرد مراقب لذاته ويتعامل مع ذاته ككيان خارجي عنه، فان ذلك يجعله غريبا عنها ،لأن الأصل أن يفهمها من اعماقها المكنونة، كونها هويته التي يعكسها للخارج، ومن هنا تنشا لدى الأفراد النزعة السلبية التي قد تكون نتيجة لكل ما قد يترسب في النفس من قلق حاد وعصاب وذهان وكل اشكال الآفات النفسية ، وهذا ما أكدته دراسة فرومنك (1978) Forming من أن التدريب على الوعي الذاتي له تأثير مهم في

استجابات الأفراد في الالتزام الخلقي وسلوكياتهم المختلفة ، واجرى نايشتيت وسماري (١٩٨٩)Nystedt & Smari دراسة على ٢٤١ من طلبة الجامعة في السويد، فوجدا أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الجنسين في كل من الوعي بالذات العامة، والقلق الاجتماعي إذ كانت درجات الإناث أعلى من درجات الذكور، كما أجرى مونفريزوكيفر(١٩٩٤) Monfries, & Kafer دراسة على (٣٨٥ ) راشداً استرالياً لفحص المواطن التي يظهر فيها القلق الاجتماعي لديهم، وطبقت على أفراد العينة مقاييساً ثلاثة أحدها مقياس الوعي بالذات، وقد كان من بين نتائج الدراسة أن الوعي بالذات العامة ارتبط ايجابياً وبدلالة مع كل من الخوف من التقويم السلبي للفرد من الآخرين، والتجنب الاجتماعي. أماالشعور بالذات الخاصة، فعلى الرغم من ارتباطه بالخوف من التقويم السلبي، إلا أنه لم يرتبط بالتجنب الاجتماعي، وفي دراسة أجراها بلوديمان وثيرون وستيل (١٩٩٩) Pluddeman, Theron& Steel على عينة تكونت من (٥٤٣) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، تبين أن درجات الإناث أعلى من درجات الذكور على فقرات الشعور بالذات العامة، بينما حصل الذكور على درجات أعلى على فقرات الشعور بالذات الخاصة، واشارت بعض الدراسات إلى ان أهمية الوعي بالذات تبرز بشكل واضح في مجال التحصيل الدراسي للطلبة، فقد تناولت دراسة(2001),Park تأثير نوعية المدرسة (النموذجية و الشعبية) على وعي الذات وارتباطها بالمشاكل السلوكية لدى الطلبة الملتحقين بالجامعة، وأظهرت النتائج ان طلبة الجامعة الذين كانوا ملتحقين بالمدارس الشعبية اقل ادراكا للذات ، ولديهم مستوى مخفض من السعادة واتجاهاتهم سلبية نحو الجامعة، مقارنة بطلبة الجامعة الذين كانوا ملتحقين بالمدرسة النموذجية ،كما اشارت بعض الدراسات الى أن وعي الفرد بذاته يزداد متى ما واجه مثيراً يذكره بهذه الجوانب الداخلية فضلاً عن المثيرات الموقفية والتي قد تزيد أو تقلل من هذا الوعي مما قد ينعكس على الأسلوب المعرفي ألتأملي والاندفاعي، كدراسة الفريجي (٢٠٠١) في علاقة الوعي الذاتي بالأسلوب المعرفي ألتأملي ، الاندفاعي لدى عينة من طلبة الجامعة مكونة من (٤٠٠) طالبا" وطالبة ، هدفت إلى قياس الوعي الذاتي بنوعيه الخاص والعام وتحديد الأسلوب المعرفي ألتأملي والاندفاعي والتعرف على طبيعة العلاقة ألارتباطية لهذه المتغيرات وبعد تحليل النتائج توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين متغير الوعي بالذات الخاصة والأسلوب المعرفي ألتأملي .

وأشارت نتائج دراسة رانكن ولين وجيبونس وجرار (2004) Rankin, Gerrard, Lane,&Gibbons, ألتي أجريت على ٣٩٣ مراهقاً ومراهقة، طبق عليهم مقياس االوعي بالذات الخاصة والعامة ثلاث مرات خلال أربع سنوات، إلى أن الوعي بالذات العامة يتناقص مع تقدم المراهق في العمر، بينما يتزايد الوعي بالذات الخاصة، كما أجرت غورباني

وواتسون (Ghorbani, & Watson ( 2006 دراسة على(١٩١) من طلبة الجامعة الإيرانيين، وأشارت نتائجها إلى أن الوعي بالذات ارتبط إيجابياً وبدلالة إحصائية مع الأداء الوظيفي التكيفي (Adaptive Functioning) ، وهدفت دراسة هارنكتون ( ) Harrington 2007 إلى الكشف عن العلاقة التنبؤية بين نوعين من عوامل الوعي الذاتي ،هما: استبطان الذات (SR) Self – Reflectiveness والوعي بالحالة الداخلية Internal State Awareness (ISA) ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الشعور بالذات (SCSR) كما تم استعمال مقياس السعادة النفسية ( PWB) على عينية مكونة من (٩٧) طالباً جامعياً وبعد تطبيق الأداتين تم التوصل إلى وجود ارتباط سلبي عكسي بين مقياس استبطان الذات (SR) في حين اظهرت الدراسة وجود ارتباط ايجابي دال بين مقياس الوعي بالحالة الداخلية ومقياس السعادة ، واجرى العبيدي ( ٢٠٠٧) دراسة عن الوعي بالذات الخاصة وتأثيره في عملية الإقناع لعينة عشوائية مكونة من (١١٤) طالباً و(٨٦) طالبة من طلبة الجامعة وافترضت الدراسة أن انتباه الفرد إلى الجوانب الداخلية والتركيز عليها يؤدي إلى حالة الشعور بالذات الخاصة والمتمثلة بادراك الجوانب والمكونات الداخلية مثل الأحاسيس ،المشاعر ،المدركات ،الأمزجة ،الدوافع وأن الذين يكونوا على درجة عالية من الوعي بالذات الخاصة يكونوا أكثر إدراكاً للجوانب الداخلية وبذلك فهم أقل تأثيراً بالعملية الاقناعية الموجه إليهم بالمقارنة مع ذوي الشعور الواطئ بالذات الخاصة. ولاختبار مدى صدق هذه الفرضية تم تصنيف عينة البحث إلى مجموعتين: عليا، ودنيا على وفق سمة الوعي بالذات الخاصة من خلال تطبيق أداة الشعور بالذات الخاصة وتصميم معالجة تجريبية تضمنت تقديم رسالة اقناعية، تحاول خداع عينة البحث بخصوص المعلومات التي تنقلها إليهم حواسهم وبشكل خاص حاسة التذوق وبعدها يتم قياس مدى تأثرهم بالرسالة الاقناعية وأظهرت النتائج إن ذوي الوعي العالي بالذات الخاصة كانوا اقل تأثراً بالرسالة الاقناعية بسبب إدراكهم للمعلومات التي يستلمونها أو تنقلها إليهم حاسة التذوق بالمقارنة مع ذوي الوعي الواطئ وبالذات الخاصة.

وأستهدفت دراسة الكعبي (٢٠١٠) تعرف العلاقة بين الوعي الذاتي والشخصية المزاجية، فضلا عن إيجاد الفروق بين الطلبة في متغيرات النوع والتخصص في الأقسام العلمية والإنسانية، وبلغت العينة (٤٠٠) طالباً وطالبة، واظهرت النتائج اتصاف طلبة الجامعة بدرجة عالية من الوعي الذاتي الخاصة، ولا توجد فروق على وفق متغير التخصص، ووجود تفاعل بين متغير الوعي الذاتي الخاصة ومجاميع النوع والتخصص وانهم لا يتصفون بنمط الشخصية المزاجية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الشخصية المزاجية لصالح الإناث.

واستهدفت دراسة هادي (٢٠١١) تعرف العلاقة بين الوعي الذاتي، وعلاقته بالشخصية المبدعة لدى طلبة جامعة بغداد، وبلغت العينة (٤٠٠) طالباً وطالبة، واظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بالوعي الذاتي ولصالح الذكور، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائيا على وفق متغير التخصص لصالح التخصص الانساني وهناك علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي الذاتي والشخصية المبدعة

اما دراسة البديري (٢٠١٤) فقد استهدفت قياس الوعي الذاتي وقلق الكينونة لدى طلبة الجامعة المستنصرية، والتعرف على دلالة الفروق لكل منهما على وفق متغيرات الجنس والتخصص والصف، فضلاً عن التعرف على طبيعة العلاقة بين الوعي الذاتي وقلق الكينونة، وبلغت العينة (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة بشكل عام يتصفون بالوعي الذاتي، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الوعي الذاتي على وفق متغير الجنس. كما استهدفت دراسة جنجون (٢٠١٥) تعرف درجة الوعي الذاتي ودرجة تجهيز المعلومات لديهم والفروق ذات الدلالة الاحصائية في درجة الوعي الذاتي ودرجة تجهيز المعلومات لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين في المرحلة الاعدادية، تبعا للمتغيرات نوع العينة (المتميزين- العاديين)،والجنس (ذكور- اناث)،والمرحلة(رابعة-خامسة)، وبلغت العينة (٢٠٠) طالبا من طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الوعي الذاتي للطلبة المتميزين عن اقرانهم العاديين وكذلك ارتفاع ادائهم وانجازهم العلمي، فضلاً عن قدرتهم على تحمل الصعوبات والاجهاد العالي. واستهدفت دراسة عزيز (٢٠١٦) تعرّف الوعي الذاتي والتعرّف على الاقناع الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، فضلاً عن الفروق في الوعي الذاتي على وفق متغير الجنس(ذكور-إناث) والتخصّص (علمي-إنساني) والمرحلة الدراسية (أولى- رابعة) وبالتالي الفروق في الإقناع الاجتماعي على وفق كل جنس، وبلغت العينة (٤٠٠) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بالوعي الذات والاقناع الاجتماعي وبالتالي لا توجد فروق في الوعي الذاتي بين طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصّص والمرحلة.

ومن النظريات التي فسرت مفهوم الوعي الذاتي نظرية( ٢٠٠٢) Goleman إذ ربط مفهوم الوعي الذاتي بمفهوم المعرفة الانفعالية ، إذ يرى ان الوعي الذاتي يعني ادراك الفرد حالته الانفعالية والنفسية، وبهذ الادراك يستمتع الافراد بدرجة عالية من الثقة بالنفس والثقة بامكانياتهم وقدراتهم المختلفة ،و يمتلكون القدرة على الخروج من الحالة السيئة واتخاذ القرارات السليمة، فضلا عن الوعي بانفعالاتهم وانفعالات الآخرين، ووضع

Goleman,(2005) تقسيمات لمفهوم الوعي الذاتي منها الوعي الانفعالي والذي يعني ادراك الفرد لانفعالاته المختلفه وقدرته على ربطها بمشاعره وتفكيره وأفعاله والتي لها تأثير كبير بأهدافه وقيمه و يتطلب من الدماغ أن يبقى في حالة نشاط بحيث يمكن تحديد وتسمية الانفعالات المستأثرة، والنوع الآخر من التقسيمات هو التقويم الدقيق للذات والذي تعني قدرة الفرد على اكتشاف جوانب القوه والضعف في شخصيته وتطويرها على وفق لخبرات المتوافرة لديه، حيث يقارن الفرد بين سلوكه في موقف معين، والمحك الداخلي الذي يرتضيه لهذا السلوك ويشتق هذا المحك من خلال مجموعة من المعايير الخارجية، أو من خلال إجبار الذات على استعمال معايير معينة تكون حازمة أو صارمة، وقد تكون المعايير واقعية، أو غير واقعية ومن ثم فإن الأفراد يختلفون فيما بينهم في تقويم الذات وإن الذين يحصلون على مراتب عالية في التفوق والانجاز لديهم مستويات صارمة في تقويم الذات ، واهتم كولمان في التقويم الدقيق للذات إذ عده مفتاح النجاح لأدراك جوانب القوة والضعف، فالدقة في تقويم الذات تجعل الفرد مدركا لقدراته وحدودها وتعطيه تغذية راجعة وتوضح له أخطاءه (الخفاف،٢٠١٣) ، اما التقسيم الثالث فهو الثقة بالنفس ويعني بها شعور الفرد بامكانياته والتعبير عن آرائة الشائعة وغير الشائعة والمخاطرة من اجل تحقيق ما هو صحيح وقدرته على اتخاذ القرارات مرهونة بما يمتلكه من الثقة بالنفس، واشار كولمان الى انه على الرغم من أن فقدان الثقة بالنفس أمراً مذموماً لما يترتب عليه من عجز صاحبه عن إحراز النجاح في حياته والتقصير في القيام ببعض أدواره في الحياة ، إلا أن زيادة الثقة بالنفس على نحو مبالغ فيه يعد أيضا امرأ غير مقبول، والمطلوب إحداث حالة من التوازن بين فقدان الثقة وبين الثقة المبالغ فيها من خلال وثوق الفرد في ذاته وقدراته ، إلا انه في الوقت ذاته وجود مساحة صغيرة لدى الفرد من الشك بقدراته وإمكاناته تكون بمثابة الدافع لتطوي ذاته ، والعمل على تحسين قدراته وأدائه (Goleman, 2005 )

ويرى رواد النظرية السلوكية ومنهم Skinner ان الوعي شكل من أشكال الاستجابة، وتكون هذه الاستجابة ظاهرة او غير ظاهرة، وقد حاول معرفة انواع بعض أنماط الوعي بلغة المثير الذي يكون السبب وراء حدوث الاستجابة، إلا أننا قد لا نكون على وعي بمثل هذا النوع من المثيرات، ومن خلال وجهة النظر هذه تظل المثيرات مجرد سبب خارجي للوعي غير الظاهر، وأشار Watson (1992) ان الوعي هو انتباه انتقائي لإحساسنا وإدراكنا لمشاعرنا وجميع الأحداث التي تجري داخلنا، وكذلك انتباهنا للأحداث الموجودة خارج انفسنا في البيئة المحيطة بنا، أما منظور التحليل النفسي فقد ركز على اللاوعي بوصفه عنصراً فاعلاً ومؤثرا في الوعي وتواجده في الأنا التي ترتبط بالواقع وبحقائق الحاضر، ويكون له دور

أساسي في سلوك الفرد، ويعده أساس ما هو نفسي وشخصي، وهو مكبوت بفعل الرقابة من الوعي المرتبط بالواقع والمحيط وثقافة الفرد وقيمه ومعايير مجتمعه، وعلى وفق وجهة نظر فروم ( ١٩٦٩) فان درجة وعي الإنسان بنفسه، تتوقف على مدى تطوره في عملية التفرد، (القره غولي و العكيلي، ٢٠١٢).

ويعتقد أصحاب المنظور المعرفي أن لكل فرد ذاتاً مختلفة ومستقلة عن الآخرين ويقسم الوعي الذاتي الى وعي ذاتي خاص، ويكون تركيز الفرد منه منصب على الجوانب الداخلية غير المشتركة مع الآخرين من حيث الافكار والمشاعر المختلفة والنوع الثاني هو الوعي الذاتي العام، إذ يركز الفرد على المواضيع الاجتماعية من خلال الاتصال والتفاعل مع الآخرين، كما وجدوا أن الافراد من ذوي الشعور الواطئ بالوعي الذاتي الخاص يكونوا اقل معرفة ووعياً من ذوي الشعور العالي بالوعي الذاتي العام ، وطرح ديمتريو ( Demetrious) 2001 أفكاراً حديثة اذ وجد ان الوعي الذاتي يتطور بانتظام من الولادة ويسير خلال مدى الحياة ،وانه يشكل عاملا رئيسا لتطوير الاستنتاجات العامة وإن الهدف من الوعي الذاتي أن يصبح الافراد مقيمين من انفسهم وان يكونوا اكثر مواءمة لسلوكياتهم مع المعايير، و إذا كانت سلوكياتهم لا ترقى الى مستوى المعايير الشخصية سوف يتاثرون سلبا ، لذا عندما نفكرفإننا نركز اهتمامنا على انفسنا، بحيث يكون لدينا تقويم ومقارنة لسلوك الحالي لمعاييرنا الداخلية والقيم ، كما أن الأوضاع البيئية تعمل على تحفيز الوعي الذاتي كعمل المرايا، والجمهور، أو تسجيل بمسجل وهذه تعمل على زيادة المعرفة في الذاكرة الشخصية .

وقدم روجرز (Rogers 2003) صاحب المنظور الانساني تصوراً عن مفهوم الذات لدى الفرد يتكون من القيم والمدركات و من تفاعل الفرد مع بيئتة لتحقيق التوافق ، وعادةً يمتلك الفرد وعيا ذاتيا يسعى الى ترك انطباعات جيدة لدى الآخرين ويكون قادراً على الانتاج والعطاء، والتفاعل مع الآخرين ،ولديه القدرة على التحكم بذاتة والسيطرة عليها ، و يمتلك القدرة على الاستمتاع بالحياة، كما ان مفهوم الذات لا يوجد دائماً في الوعي لدى الأفراد ولكن يمكن أستحضارة للشعور وان الذات ليست جامده وفيها المرونة و الوعي منظم يتكون من أدراك خصائص الأنا وأدراك العلاقة بين الآن والآخرين ، فضلا عن الجوانب المتنوعة للحياة ، وارتباط القيم بتلك الإدراكات ، ونتيجة للتفاعل مع البيئة وجزء من هذه المدركات يتمايز تدريجياً، ليكون الذات الواقعية والذات الاجتماعية والذات المثالية ، وكلما كان الفرد أكثر تركيزا ووعياً على الذات كلما كان اكثر معرفة بجسمه وحالاته الداخلية فهم انفعالاته ودوافعه واتجاهاته وإحساساته الجسمي (Rogers, 2003) (Demetrious,2006)

يشير الأدب النظري إلى أن وعي الطالب بذاته من المؤشرات الحقيقية على صحته النفسية. فهو يساهم في تطوره وقد يقوده نحو التفوق والإبداع، فضلاً عن أن الوعي بالذات يحدد أسلوب الفرد في طبيعة الأداء عند تفاعله مع البيئة، ويُعدّ مؤشراً للقدرة على مواجهة المشكلات وحلها بطريقة إبداعية، على وفق نظامه المعرفي الذي يُعدّ اساسا من اسس حل المشكلات إذ أن قدرة الطلاب على تحديد أهدافهم ومواجهة مشكلات ليس على أساس ماليديهم من تمثيلات معرفية فقط، ولكن تبعاً لإدراكهم لوعيهم بالذات ولبيئاتهم الخارجية، وذلك دفع علماء علم النفس التربوي للاتجاه نحو بيئة التعلم لدراسة الأساليب التي تساعد الطلاب على تحقيق أهدافهم أو إعاقتهم عن تحقيقها، فيما يسمى بالحث أو الدفع Press، الذي يدفع الطلاب الى أنواع مختلفة من النشاط المعرفي تعرف بقوة السيطرة المعرفية والتي تعدّ السمة المميزة لموقف التعلم Setting Learning إذ تقوم بالتشجيع الدائم للمتعلمين للكشف عن مصادر معلوماتهم الخاصة وتجريب المسائل ومحاولة حل المشكلات بأنفسهم وإعادة بناء وعيهم الذاتي في ضوء بحوثهم وجهودهم الشخصية، وتكمن اهمية قوة السيطرة المعرفية في تأكيد ضرورة تنمية وتطوير استعمال المتعلم للأنشطة والاجراءات المعرفية المختلفة، وان التحدي الاساسي في التعليم هو زيادة مستويات قوة السيطرة المعرفية لدى المتعلم لتنمية قدرته على الانتقال البعيد او ما يعرف بالتكيف المعرفي (Stevenson& vasn ,1994 ).

ويشير (١٩٩٨) Stevenson الى ان مستويات قوة السيطرة المعرفية تعتمد على اهداف التعلم المراد تحقيقها، فإذا كان الهدف هو تنمية مهارات نوعية يمكن تطبيقها بفاعلية في المواقف الروتينية يكون التفكير في مستويات عليا من قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى، وفي هذه المواقف يكون للمعلم دور كبير في التأكيد على الاجراءات النوعية، ثم التدريب عليها وتحسينها، بينما إذا كان الهدف تنمية السمات المطلوبة للنشاط المستقل لحل المشكلات في المواقف غير المتوقعة في هذه الحالة يتم التفكير في مستويات عليا من قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية ويقوم المعلم بتشجيع دائم للمتعلمين، لتفعيل مصادرهم الخاصة للمعلومات ومحاولة حل المشكلات بانفسهم وإعادة فهمهم في ضوء نتائج مجهوداتهم الشخصي ، ويشتق هذا المصطلح من نظرية الموقف Setting Theory الخاصة بعلم النفس المدرسي والبُنى المعرفية، وتفاعل الطالب مع بيئته وتأثير ذلك على سلوكه، والى أي مدى يستفيد الطلبة من الأنشطة المعرفية، ويوظفونها في المهام المختلفة، إذ إنَّ القوة المعرفية المسيطرة (CHP) Cognitive Holding Powerهي حالة للمتعلم

تنشأ عن دفع موقف التعلم للطلاب على الانشغال بتجهيز معرفي من المستوى الأول أو من المستوى الثاني او المستوى الثالث (Anderson,١٩٩٩) .

وأشار كسين و زانك (2005) Xin & Zhang الى الجهد المبذول في التأثير الإيجابي أو السلبي بواسطة بيئة التعلم لدفع المتعلم الى أستعمال أنواع مختلفة من المعرفة الإجرائية، على تحقيق الهدف، كما أكد ستفنسن ومكافا ( Stevenson & Mckavagh) 2002 بهذا الصدد الى أنَّ قوة السيطرة المعرفية هي مفهوم نفسي للدفع البيئي للمتعلم، لكي يندمج في الأنواع المختلفة من الأنشطة المعرفية، وأنَّ الدفع يشمل إدراك الطالب لمناخ وموقف التعلم ، ومن المقترح أنَّ تؤدي مواقف التعلم إلى ظهور سلوك معين لدى الطلبة متضمناً أنواعاً مختلفة من البنى المعرفية، لمعالجة المهام التي ينشغلون بها، وارجع موس (1979 )Moss ظهور هذا السلوك بوساطة مواقف التعلم إلى الإثارة المعرفية في البيئة التي تؤدي إلى بذل الجهود، لتحقيق التفاعل بين الطالب ومواقف التعلم والتوافق معه وإنَّ موقف التعلم يشمل المهام الحالية للتعلم والمناخ وأفعال المتعلم التي تدفع الطلبة إلى الانشطة المعرفية والسلوكيات المعينة . ويتكون العائق في موقف التعلم من الأشياء والافراد والرموز جميعها التي توجد في بيئة التعلم، والتي تحول بين الفرد المدفوع والهدف الذي يسعى إليه، وإذا لم يوجد هذا العائق، فإن الفرد يتوصل إلى هدفه مستعملاً ما سبق أن أكتسبه من أنماط سلوكية، لذلك فإن العائق يدفع الفرد إلى تعلم أنماط جديدة من السلوك (جابر، ١٩٨٥).

ويوضح اوزوبل ان البنية المعرفية للتعلم تتكون من جانبين هما المحتوى والتنظيم، ويشمل المحتوى الحقائق والمفاهيم والمبادئ والأفكار والمعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية، أما التنظيم فيشتمل على العلاقات والترابطات الأساسية والثانوية بين مختلف مكونات البنية المعرفية، وتتضح مكونات البنية المعرفية في التنظيم وهو التنظيم الهرمي من المستوي الأكثر عمومية إلى المستوى الأقل عمومية، والتمايز هو تمايز فئات المعلومات في مستويات التنظيم الهرمي، وهذه الفئات أكثر قابلية للإسترجاع، أمَّا الترابط فيعني ان البنية المعرفية بوحداتها وفئاتها ومستوياتها مترابطة معرفيا، ويؤدي هذا الترابط إلى علاقات بينية عالية وفعالة (الزيات، ١٩٩٨). وقد يوجد تشابه بين مستويي قوة السيطرة المعرفية وكل من التعلم بالإستقبال عند " اوزبل" و التعلم بالاكتشاف عند برونر إلا أن المستويين هما سمات للطلبة تظهر بناء لدفع موقف التعلم لهم في حين أنَّ التعلم بالإستقبال والتعلم بالإكتشاف هما طريقتا تدريس يقوم بهما المدرس إذ إنَّ التعلم بالإستقبال يعتمد على تلقين المدرس طلابه بالمعلومات كما هي، ولايشجعهم على البحث عن المعلومات والتفكير فيها، بينما التعلم بالاكتشاف هو التعلم الذي يحدث عندما تقدم المادة التعليمية للطلبة في شكل ناقص

غير مكتمل ويشجعهم المدرس على تنظيمها أو إكمالها، وهي عملية تتضمن آكتشاف العلاقات القائمة بين هذه المعلومات، ولايعني التعلم بالإكتشاف أن المدرس يمتنع عن تقديم أي توجيه بعد تقديم المشكلة إلى المتعلم، وإنَّما يقوم بدور التوجيه للطالب، والطالب سيتحمل الجانب الأكبر من مسؤولية ما يتعلمه ، ويرى اوزبل أن درجة ثبات ووضوح ماتعلمه من أفكار يرتبط مباشرة بدرجة سهولة دمج أو أنفصال المادة الجديدة بالبنية المعرفية السابقة (عدس ، ١٩٩٩).

ويرى كل من (1985 ) Gagne وجابر ( 1999) و(2001) Carrell أن المعرفة التقريرية تتضمن معرفة المتعلم عن نفسه ومعرفته عن العوامل التي تؤثر في أدائه، أما المعرفة الإجرائية فهي معرفة كيفية أداء أفعال متنوعة مثل معرفة كيف ندرس وكيف نتعامل مع الاشياء المتشابهة، وكيفية تنفيذ مختلف الاستراتيجيات والخطوات المطلوبة لتنفيذها بفاعلية، ويشير هذا النوع من المعرفة إلى المعرفة عن أداء الأشياء، والأفراد الذين لديهم درجة عالية من المعرفة الإجرائية ويؤدون المهام بطريقة أكثر تلقائية وهم أكثر آستعداداً لمعالجة المهام بفاعلية ويستعملون آستراتيجيات مختلفة لحل المشكلات. ويفترض أوزبل أن طبيعة هذا التنظيم هي طبيعة هرمية متدرجة تنتظم فيها المفاهيم الأكثر شمولية في القمة والمفاهيم الأكثر تخصيصاً في القاعدة. فالبنية المعرفية هي في الواقع أفكار تتضمن افكاراً مرتبة ومتدرجة بطريقة هرمية، ويكون البناء المعرفي ملائماً بقدر ما يستطيع إدماج المادة المتعلمة فيه، فالمواد غير المألوفة لا معنى لها، لأنه لايوجد ما يشبهها في البناء المعرفي القائم. أمَّا المادة المألوفة فتكون ذات معنى، والمتعلم الذي يعتمد في تعلمه على الإكتشاف هو الذي لديه قوة سيطرة معرفية من المستوى الثاني تساعده على البحث عن المعلومات بنفسه وحل المشكلات غير الروتينية وآكتساب معنى ما يتعلمه من خلال دمجه بما لديه من أفكار ومعلومات في بنيته المعرفية (عدس، ١٩٩٩).

ويذكر (1994) Stevenson & Evans أنَّ البنى المعرفية تصاغ (بماإذا) في المعرفة وتعرف بالمعرفة التقريرية. أما المعرفة (بكيف) فتعرف بالمعرفة الإجرائية، وهذان النوعان من المعرفة يتفاعلان، إذ إنَّ المعرفة الإجرائية غالباً تؤثر في المعرفة التقريرية، وتعمل المعرفة التقريرية كمرشح Filter لتحديد أي الإجراءات المعرفية تكون فعالة ، ويرى سولسو( ٢٠٠٠) أنْ تمثيل المعرفة في المخ يكون في شكل المعرفة "كيف" Knowing How كما يحدث في تعلم المهارة، والمعرفة " ماإذا" Knowing What كما هو الحال عند آستدعاء الأحداث الشخصية ، بينما المعلومات الاجرائية ( غير التقريرية) Procedural هي معلومات ضمنية يمكن الوصول الها من خلال الأداء، فهناك نوعان أساسيان للذاكرة هما الذاكرة التقريرية، والذاكرة الاجرائية وإنَّ المتغيرات الأساسية التي تؤثر في مستويات قوة

السيطرة المعرفية هي موضوع الدراسة والصف الدراسي والنوع وتخصيص المدرس واهداف التعلم وقدرات المتعلم ، وإن التدريس عبر الأمثلة العاملة يميز طلاب بيئات التعلم ذوي المستوى المرتفع من المستوى الأول من قوة السيطرة المعرفية، ويتناسب مع انتقال الأثر قريب المدى للمعلومات، بينما التدريس من خلال الإكتشاف يتضمن المستوى الثاني من قوة السيطرة المعرفية ويتناسب مع آنتقال الأثر بعيد المدى للمعلومات ، فضلاً عن أن الطلبة ذوي المستوى الأول من قوة السيطرة المعرفية (طلاب بيئة التعلم التقليدية) يقضون معظم أوقاتهم لسماع المدرس ويتبعون مايقوم به Initiation Teacher بينما الطلبة ذوي المستوى الثاني من قوة السيطرة المعرفية (طلاب بيئة التعلم المفتوحة) يستقبلون أكثر من فرصة للمشاركة في مستوى مرتفع من الإستجابة ويشاركون في أنواع جديدة من المهام وحل المشكلات ، ويعتمد تبني أحد مستويات قوة السيطرة المعرفية على أهداف التعلم الموضحة فإذا كان الهدف هو تنمية مهارات خاصة وإمكانية تنفيذها بفاعلية وكفاية في المواقف الروتينية، فهذا يكشف عن المستويات المرتفعة من قوة السيطرة المعرفية ذات المستوى الأول وفي هذه المواقف للمدرس دور كبير في تأكيد الإجراءات النوعية، ثم التدريب عليها وتحسينها، بينما إذا كان الهدف هو تنمية قدرات ضرورية للنشاط المستقل لحل المشكلة في المواقف غير المألوفة، فهذا يكشف عن المستويات العليا من قوة السيطرة .

وقد آهتم اندرسو (١٩٩٠) Anderso بالتنظيم الهرمي لمستويات المعرفة الاجرائية، وعمل تطويراً لها وعد المستوى الاول يقدم إجراءات نوعية محددة تمكن الطالب من تحقيق الأهداف خلال أداء العمل، وتشمل إجراءات المستوى الأول المهارات التي تعرض لها الطالب مرات عديدة من قبل، ومن ثم أصبحت هذه الاجراءات (أوتوماتيكية). اما إجراءات المستوى الثاني فتشمل معرفة كيفية تحويل المعرفة التقريرية إلى المعرفة الاجرائية لتفسير المواقف غير المالوفة، فضلاً عن البحث عن إجراءات المستوى الاول المناسبة وآختيارها لحل المشكلات، واستعمال المعرفة الإجرائية والتقريرية لآكتساب مهارات جديدة وإن الإنشغال بأشطة التعلم التي تتطلب إجراءات المستوى الثاني يساعد الطلبة على تحقيق آنتقال الأثر بعيد المدى للمعلومات (تحويل أو نقل المعرفة)عندما لايوجد تشابه واضح بين عناصر المثيرات في التعلم الاصلي ومهام الأداء المطلوب، وبذلك فإن إجراءات المستوى الثاني تحقق أهدافاً أكثر عمومية بوساطة كل من المعرفة التقريرية والمعرفة الاجرائية، وهذا يمكن الطلبة من الربط والتركيب والتعديل في الاجراءات المحددة والتكيف معها لإنتاج إجراءات جديدة لمعالجة المواقف غير المألوفة . (سالم،٢٠٠٦)

أمَّا اجراءات المستوى الثالث للمعرفة الاجرائية، فتحقق الضبط الشامل والعام للمعرفة، ونقل أو تحويل النشاط المعرفي بين المستويين الأول والثاني من المعرفة الاجرائية، فضلاً

عن ذلك فإن المعرفة التقريرية تستعمل لضبط ومراقبة المستوى الأول من الإجراءات المعرفية أو الإجراءات المحددة، بينما تظهر إجراءات المستوى الثاني عندما تشير التغذية المرتدة للمهمة إلى حل المشكلة، بينما أن إجراءات المستوى الثالث تتعرف على المهمة أو متطلبات الموقف، وتحدد الأهداف وتختار المعرفة التقريرية والإجراءات الاقل في المستوى وتقويم التقدم نحو الهدف، وتنشط استعمال الإجراءات المعرفية الأخرى، لتعديل وتجميع وضبط اجراءات المستوى الأول، وذلك لتحقيق أهداف معينة (Anderso, 1995)

ونظرا لأهمية متغير قوة السيطرة المعرفية في الشخصية الانسانية فقد اجريت دراسات بشأن علاقة قوة السيطرة المعرفية ببعض المتغيرات، حيث قام Stevenson (1994) بدراسة العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية وكل من اساليب المعلم المستعملة في التدريس ومتطلبات المادة المتعلمة بانشطة غرفة الدراسة الفعالة وبآستراتيجيات ومداخل الدراسة لدى طلبة الجامعة، على عينة بلغ قوامها (٧٠٦) طالباً وطالبه، وباستعمال التحليل العاملي ومعامل الفا كرونباخ ومعاملات الارتباط، توصل الى وجود آرتباط دال إحصائياً بين مستويي قوة السيطرة المعرفية وكل من التعلم من المعرفة التصريحية (التقريرية) والمعرفة الاجرائية. ووجود علاقة دالة إحصائياً بين المستوى الأول من قوة السيطرة المعرفية وكل من المدخل السطحي والاستراتيجية السطحية، فضلاً عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين المستوى الثاني من قوة السيطرة المعرفية وكل من المدخل العميق والاستراتيجية العميقة، كما وصل اليه كلاً من(1991) Clarke&Dart عندما اجريا دراسة على عينة بلغت (٤٧٠) طالباً وطالبة في جامعة بالصين بواقع ١٢٨ ذكوراً و ٣٤٢ أناثاً ، هدفت الى تقويم التعلم ومداخل التعلم لعينة من طلاب الجامعة فضلاً عن مقارنة مستوى إدراك الطلبة في الجوانب المعرفية والفعالة في بيئات التعلم المختلفة ، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقه موجبه دالة إحصائياً بين المستوى الأول لقوة السيطرة المعرفية وكل من المدخل السطحي والإستراتيجية السطحية. ووجود علاقة سالبه بين كل من المستوى الأول لقوة السيطرة المعرفية والبيئة التي تتميز بالتفرد والانتباه للفروق الفردية. ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المستوى الثاني لقوة السيطرة المعرفية وكل من المدخل العميق والاستراتيجية العميقة. وبلغ معامل ثبات المستوى الأول من قوة السيطرة المعرفية (٠،٨٧)، ومعامل ثبات المستوى الثاني (٠،٨٥)، وتوصلت دراسة (٢٠٠٤) D'Netto التي أجريت على٣٩٩ طالبا وطالبة ان قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية تساعد المتعلمين على حل المشكلات والمهام الاستقصائية.

وهدفت دراسة الغاني (٢٠٠٨) الى التعرف الى طبيعة العلاقه بين مستويات قوة السيطرة المعرفية وكل من القدره على حل المشكلات وإجراءات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٨٤٧) طالباً وطالبة من المرحلة الأولى

والرابعة من التخصصات الإنسانية والعلمية، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة آرتباطية دالة إحصائياً بين المستوى الثاني من قوة السيطرة المعرفية، والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة من ذوي الإختصاص الانساني من الجنسين كليهما، ووجود علاقة آرتباطية دالة إحصائياً بين المستوى الثاني من قوة السيطرة المعرفية وإجراءات حل المشكلات لدى الطلبة من ذوي الإختصاص الإنساني من الجنسين كليهما كما يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعلات الثلاثية للتخصص والنوع والمرحلة الدراسية على مستويات قوة السيطرة المعرفية والقدرة على حل المشكلات. فضلاً عن وجود تأثير دال احصائياً للتفاعلات الثنائية للتخصص والنوع والمرحلة الدراسية على مستويات قوة السيطرة المعرفية والقدرة على حل المشكلات وإجراءات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة.

وتوصلت دراسة Zhang (2009) الى امكانية التنبؤ بحل المشكلات الواقعية والمعيارية من خلال قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى ومن الرتبة الثانية في الذكاء والتحصيل بمادة الرياضيات. اما دراسة خضر (٢٠٠٩) فقد هدفت الكشف عن علاقة قوة السيطرة المعرفية بالابداع الانفعالي وتوصلت في نتائجها الى وجود علاقة دالة احصائيا بين الابداع الانفعالي ودرجة كلية وقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والرتبة الثانية.

وقام رزق(٢٠٠٩ ) بدراسة استهدفت معرفة العلاقة بين مهارات ماوراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية ، وتوصلت بنتائجها الى وجود علاقة بين مهارات ماوراء التعلم ورتب قوة السيطرة المعرفية كما يدركها المتعلمين وامكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية ، واستهدفت دراسة عبد العزيز (٢٠١٠) كشف العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية بكل من الانتباه والادراك والذكاء لدى طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين مرتفعي ومنخفضي القدرات العقلية (الانتباه، الادراك، الذكاء) في قوة السيطرة المعرفية ، واجرى كلاً من عبد الحميد والجغيمان (٢٠١٠) دراسة هدفت الى التعرف على المستويات المختلفة لمفاهيم التعلم كمخرجات تعلم وانواع قوة السيطرة المعرفية والمعتقدات المعرفية المرتبطة بها على العينة بلغت ٢٩٠ طالبا وطالبة من طلاب الجامعة وتوصلت الدراسة الى وجود تاثيرات جوهرية لقوة السيطرة المعرفية على اختيار الطلاب للمستويات المختلفة من مفاهيم التعلم ، أما دراسة ( دسوقي ،٢٠١١) فأشارت الى وجود علاقة دالة بين قوة السيطرة المعرفية وكل من القدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي لمعرفة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي وقوة السيطرة المعرفية على عينة بلغت ٣٦٧ طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية ومن التخصصات العلمية والأدبية.

وهدفت دراسة عبد السميع (٢٠١٠) إلى التعرف على ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية وعلاقتهما بالكفاية اللغوية متمثلة في مهارتى القراءة والكتابة لدى الطلبة المعلمين في كليات التربية بجامعتي جنوب الوادى وسوهاج وبلغ حجم العينة (١٣٤) طالباً وطالبة من المرحلة الرابعة في شعبة اللغة الإنجليزية، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً فى الكفاية اللغوية بين الطلبة المرتفعين والمنخفضين فى ما وراء التعلم (القراءة، الكتابة) لصالح الطلبة المرتفعين فى ما وراء التعلم. وفروق دالة إحصائياً فى (الكفاية اللغوية والكتابة بين الطلبة من ذوي قوة السيطرة المعرفية من المستوى الأول والمستوى الثاني لصالح الطلبة ذوي قوة السيطرة المعرفية من المستوى الثاني. علماً انه لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية بمستوييها الأول والثاني، يؤثر فى الكفاية اللغوية (القراءة، الكتابة) لدى طلبة شعبة اللغة الإنجليزية، كما توصلت الى إمكانية التنبؤ بالكفاية اللغوية (القراءة، الكتابة) بمعلومية ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة.

ومن خلال إطلاع الباحثة على وجهات نظر العلماء في تفسيرهم لمتغير الوعي الذاتي، تمكنت الباحثة من استنباط اهم المفاهيم والأفكار التي أكدت عليها هذه النظريات ،إذ يوجد اختلافاً في وجهات النظر التي فسرت الوعي الذاتي ، فيرى المنظور السلوكي بأن الوعي ما هو إلا شكلاً من أشكال الاستجابة، اما منظور التحليل النفسي تُعدّ اكد أن مفهوم الوعي مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالعقل الباطن، أي انه ركز على اللاوعي وعَده عنصراً مؤثراً وفعالاً في الوعي في حين يرى المنظور المعرفي إن لكل فرد ذاتاً مختلفة ومستقلة عن الآخرين، وان مفهوم الوعي الذاتي يقسم الى نوعان هما الوعي الذاتي الخاص ويكون تركيز الفرد منصب على الجوانب الداخلية غير المشتركة مع الآخرين من حيث الافكار والمشاعر المختلفة ،و الوعي الذاتي العام وتكون افكار الفرد ومشاعره متركزة على المواضيع الاجتماعية والاتصال والتفاعل مع الآخرين، ومن ناحية أخرى اعتقد المنظور الإنساني بان مفهوم الوعي لدى الفرد يتكون من القيم والمدركات ومن تفاعل الفرد مع بيئتة لتحقيق التوافق، بينما يرى Goleman (2000) ان الوعي الذاتي هو عامل من عوامل الذكاء الانفعالي ويكون الفرد واعيا بانفعالاته وانفعالات الآخرين ويمتلك رؤية واضحة لانفعالاته وحالته المزاجية ويستعمل هذه المعرفة لاتخاذ القرارات السليمة .

أمَّا بالنسبة لمفهوم قوة السيطرة المعرفية فمن خلال استعراض بعض وجهات النظر، يتضح للباحثة أن هناك اتفاق في وجهات النظر بأنه ينشئ لدى الطالب نتيجة دفع بيئة التعلم له ليندمج في مستويات المعرفة ويحول المعرفة الروتينية والتقريرية الى معرفة إجرائية، ويستطيع الطالب تفسير المهام بنفسه وتحديد ماذا وكيف يتعلم و يشكل المهام

الخاصة به، ليس فقط على أساس البنى المعرفية الداخلية، وأيضاً على إدراكهم للبيئة الخارجية، حيث يرى (١٩٩٠)Anderson أن قوة السيطرة المعرفية تشتق من مواقف التعلم والبنى المعرفية و أن البنى المعرفية تتكون من تصورات أو مفاهيم أو أفكار ثابتة ومنتظمة بدرجة أو بأخرى في وعي المتعلم وهي تشبه التنظيم الهرمي لمستويات المعرفة الإجرائية في مكونات الذكاء عند ستيرنبرج ( Sternberg) في إجراءات المستوى الثاني التي تتضمن تعريف المشكلة ووضع آستيراتيجية، لحل المشكلة ومراقبة سلسلة النتائج لحل هذه المشكلة والتي يساعد الطالب على تحقيق آنتقال الأثر بعيد المدى للمعلومات ، أما التعلم ذو المعنى عند اوزوبل فيرى هو إدماج مواد التعلم ذات المعنى في أبنية معرفية قائمة، وهذا ببساطة التعلم، فاكتساب ما نتعلمه للمعنى هو دالة مباشرة لملاءمته للأبنية المعرفية القائمة، وخلص(1998 )Stevenson بوجهة نظره آشتقها من نظريات البنى المعرفية بإمكانية استعمال قوة السيطرة المعرفية في أي مكان، فضلاً عن إن المعلم ومستوى العام الدراسي والمواد الدراسية لهم دور رئيسي في دفع الطالب إلى انماط التفكير المختلفة في بيئة التعلم، وهناك بعض البيئات التي تساعد الطالب على الإبتكار وإظهار قوة السيطرة المعرفية.

وفي ضوء استعراض بعض وجهات النظر لمتغيرات الدراسة فإن الباحثة تتبنى وجهة نظر Goleman في متغير الوعي الذاتي و نظرية Anderson في تفسير قوة السيطرة المعرفية بما يتلاءم واغراض الدراسة الحالية والتي أفادت الباحثة في صياغة فقرات ادوات الدراسة، وتفسير بياناتها ونتائجها، ومما تقدم من الدراسات التي أجريت بشأن مفاهيم الدراسة الحالية، يتبين أنها تختلف بنتائجها باختلاف البيئة وباختلاف المتغيرات المرتبطة بها مما ساعَدَ الباحثة في رسم إطار عام على الصعيد المنهجي والتطبيقي الذي أجرته فيما يتعلق بتحديد مجتمع بحثها وطريقة سحب العينة منه هذا من جهة، ومن جهة أخرى ساعدت الباحثة في بناء الأداة و في تفسيرها للنتائج واسهمت في تحديد متغيرات الدراسة الحالية ، الذي اختلفت عن الدراسات السابقة ،كونها درست المتغيرين معاً فاختلفت في أهدافها وحجم العينة والعمر ومكان الدراسة والأدوات الإحصائية المستعملة ،ناهيك عن النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات مما تعد الدراسة الحالية إضافة جديدة في مجال المعرفة، ويمكن القول ان الدراسة الحالية ركزت على متغيرين مهمين أساسيين في الشخصية يسهمان في تنمية شخصية الطالب الجامعي هما الوعي بالذات، وقوة السيطرة المعرفية ، وما يترتب على ادائه في المستقبل، إذ انه كلما كان لدى الفرد وعياً ايجابياً بذاته ،كلما كانت قوة السيطرة المعرفية على نحو اوسع، وترى الباحثة في ضوء ذلك أنَّ مجتمعنا بحاجة الى استثمار طاقة طلاب الجامعة

للتقدم والبناء، و يجب أن تتجه الدراسات الى سبل توفير بيئة تعليم تحقق أهداف الشباب الجامعي في ضوء التعرف على مستويات السيطرة المعرفية التي يتبعونها بمستوياتها الثلاث ، الأول متعلق في البيئة التي تدفع الطلبة بشكل رئيس الى استعمال إجراءات محددة وتضع أهدافاً للطالب يمكن إنجازها في أثناء التنفيذ المباشر للإجراءات المحددة الموجودة أصلاً. والمستوى الثاني متعلق بالبيئة التي تضع أهدافاً تكون غير مألوفة للطالب وتدفعه الى تنفيذ إجراءات لتفسير الموقف والتعامل مع المشاكل المرتبطة به، وهي تشجع الطالب في الوصول للمستوى الثالث محاولة استعمال مجموعات جديدة من الإجراءات قابلة للتكيف والتحوير (سالم،2006) ، وهذا يساعد طلاب الجامعة في اكتسابهم المهارات الشخصية والنشاطات المعرفية و العلمية الابداعية وتوظيفها في مجالات الحياة كافه للتصدي للمشكلات التي تواجههم ،وهنا دعت الحاجة الى الاهتمام بهذه الدراسة في معرفة مستوى وعي الطلبة بالذات وقوة السيطرة المعرفية ضمن نشاطهم المعرفي التي يتلقونه في بيئة التعلم.

**مشكلة الدراسة:**

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في استكشاف طبيعة العلاقة بين الوعي الذاتي وقوة السيطرة المعرفية لدى الطلبة الجامعيين، وتحاول الاجابة على الاسئلة الآتية:

١- ما مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة جامعة الشارقة؟

٢- ما مستوى قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة الشارقة؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha$=0.05) فأقل في مستوى الوعي الذاتي وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب جامعة الشارقة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

٤- هل هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha$=0.05) فأقل بين مستوى الوعي الذاتي وقوة السيطرة المعرفية؟

**أهمية الدراسة:**

تتضح الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها حاولت تستكشف الفروق الفردية في الوعي الذاتي و قوة السيطرة المعرفية عند عينة أفراد مجتمع الدراسة، وإلى بحث العلاقة بين هذين المتغيرين، فإيضاح مثل هذه الفروق، أو العلاقة من شأنه أن يعمق فهم الباحثين لكل من المتغيرين، ويسهم في إعطاء صورة عن طبيعة السلوكيات التي يحتمل أن تحدد الخصائص المعرفية وقد تستثير الدراسة الحالية أفكاراً جديدة لديهم ترمي إلى إجراء دراسات أخرى ذات قيمة وفائدة وبالتالي تسهم

فـي التخطـيط طويـل المـدى للتعلـيم، كمـا أنـه يلفـت انتبـاه كـل مـن المرشـدين والمـربين لأهمية هذين المتغيرين في تطور الفرد والمجتمع.

أمـا الأهميـة العمليـة فتبـرز فـي التضـمينات التـي تقـدمها أدبيـات الدراسـة، ومـا يسـفر عنهـا مـن نتـائج يمكـن أن تفيـد المرشـدين والمـربين، ففـي حالـة الطلبـة الـذين لـديهم وعـي ذاتـي سـلبي لا بـد مـن تقـديم المسـاعدة لهـم، ليكتسـبوا المزيـد مـن التصـورات علـى التكيـف مـع المواقـف الجديـدة فـي مجـال الدراسـة والحيـاة ، فضـلاً عـن أن الكشـف عـن العلاقـة بـين الـوعي الـذاتي وقـوة السـيطرة المعرفيـة، يمكـن أن تسـاعد المدرسـين فـي تقيـيم جهـودهم و توليـد بيئـات تعليميـة تسـاعد علـى الانشـغال فـى مسـتويات مختلفـة مـن التفكيـر، وأتبـاع اسـتراتجيات تـدريس مختلفـة، تسـاعدهم علـى تقيـيم بيئـات الـتعلم وتكليـف الطـلاب بمهـام تسـاعد علـى تنميـة قـوة السـيطرة المعرفيـة لـديهم وتشـجعهم علـى طـرح أسـئلة بنـاءة ، وهـذا قـد يكـون بحـد ذاتـه ذا فائـدة فـي تحديـد الأسـاليب المناسـبة للتعامـل مـع كـل فئـة مـن فئـات الطلبـة، ليكتسـبو مهـارات جديـدة فـي الإبـداع و الـتعلم مـدى الحيـاة هـذا مـن جانـب ، ومـن جانـبٍ آخـر، تقـدم الدراسـة اداةً للـوعي الـذاتي ،يمكـن أن يسـتعملها المتخصصـون النفسـيون أوالمعـالجون النفسـيون أو المرشـدون فـي تحديـد مسـتويات الـوعي الـذاتي لـدى المسترشـدين الطلبـة علـى هـذا المقيـاس، ومـن ثـم تحديـد الأسـاليب العلاجيـة و تقـديم الخـدمات الإرشـادية والتربويـة المناسـبة لهـم . فـإن نقـص الـوعي كمـا هـو معـروف يعـد سـبباً لكثيـرٍ مـن الاضـطرابات الانفعاليـة والنفسـية. كمـا تُقـدم الدراسـة مقياسـاً لقـوة السـيطرة المعرفيـة يمكـن أن يسـتعمله المرشـدون والمعلمـون فـي تصـنيف الطلبـة علـى وفـق مسـتوى قـوة السـيطرة المعرفيـة، ويمكـن لنتـائج هـذه الدراسـة أن توسـع دائـرة البحـث فـي دراسـة متغيـر الـوعي الـذاتي وقـوة السـيطرة المعرفيـة فـي مجـال العمـل والحيـاة واعـداد بنـاء بـرامج تدريبـة قائمـة علـى الخصائص النفسية.

**اهداف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى

١- التعرف على مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة جامعة الشارقة.

٢- التعرف على مستوى قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة الشارقة.

٣- التعـرف علـى الفـروق فـي مسـتوى الـوعي الـذاتي وقـوة السـيطرة المعرفيـة، تبعـاً لمتغير النوع الاجتماعي.

٤- التعـرف علـى العلاقـة بـين مسـتوى الـوعي الـذاتي قـوة السـيطرة المعرفيـة لـدى عينـة افراد الدراسة.

**محددات الدراسة:**

١. اقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات جامعة الشارقة من الذكور والاناث للعام الدراسي للعام الأكاديمي ٢٠١٨/٢٠١٧ (الفصل الاول).

٢. مدى توفر دلالات صدق وثبات مقبولة لأدوات القياس المستعملة في هذه الدراسة اما بالنسبة للحدود فتشمل الآتي:

– الحدود الزمانية: الفصل الأول (الخريف) من العام الجامعي ٢٠١٧/ ٢٠١٨

– الحدود المكانية: جامعة الشارقة

– الحدود الموضوعية: عينة من طلاب وطالبات جامعة الشارقة من الكليات العلمية والكليات الانسانية

**مصطلحات الدراسة:**

**الوعي الذاتي:** عرفه Conway (٢٠١٥) & Csank بأنه: " يتضمن جانبا مهما من جوانب عملية تقويم شخصية الفرد ورؤية ذاتية ثاقبة للفرد ولمحيطه الخارجي" **أما التعريف الإجرائي للوعي الذاتي** فيقصد به: إدراك الفرد لمشاعره وقت حدوثها، وفهم هذه المشاعر والانفعالات وتنظيمها وتقويمها تقويم دقيق والذي يتمثل بمجموع استجابات عينة الدراسة على مقياس الوعي الذاتي ويعبر عنها بدرجة مقاسه لأغراض هذه الدراسة.

**قوة السيطرة المعرفية:** عرفه المنشاوي (٢٠١٤) بأنها : قوة الضغط التي تمارسها البيئة التعليمية على الطلبة لدفعهم بأستعمال إجراءات ونشاطات معرفية بكافة مستوياتها، كقوة معرفية مؤثرة في حل المشكلات واتخاذ القرارات" **أما التعريف الإجرائي** لقوة السيطرة فتعني ادراك الطالب بما يتوافر في بيئة التعلم من مؤثرات تدفعه الى استعمال انشطة مختلفة من المعرفة الاجرائية والمهارات و يمارسها خلال ادائه لأنشطة تعلمه، والذي يتمثل بمجموع استجابات عينة الدراسة على مفهوم قوة السيطرة المعرفية المتضمنة في الأداة، ويعبر عنها بدرجة مقاسه لأغراض هذه الدراسة.

**منهجية الدراسة واجراءاتها:** تتبع الدراسة الحالية منهجاً وصفياً (ارتباطياً)، كونه الأكثر تناسباً مع أهدافها

**مجتمع الدراسة:** يتألف مجتمع الدراسة من (644) طالباً وطالبة من المسجلين في كلية الآداب وكلية الاتصال وكلية القانون وكلية الشريعة بواقع (٢١١) طالباً و(٤٣٣) طالبة لفصل الخريف بجامعة الشارقة للعام الدراسي ٢٠١٧–٢٠١٨ .

**عينة الدراسة** : تم اختيار عينة ممثلة بالطريقة العشوائية البسيطة من طلبة كلية الآداب وكلية الاتصال وكلية القانون وكلية الشريعة، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (٣٠٠) طالباً وطالبة، بواقع (١٥٠) طالبا و(١٥٠) طالبة وتمثل (٤٦%) من المجتمع الأصلي وهي نسبة مقبولة في البحوث الإنسانية.

**أدوات الدراسة:** لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي تطلب اعداد أداتين للدراسة: الأولى لقياس الوعي الذاتي، والثانية لقياس قوة السيطرة المعرفية، وفيما يلي وصفا لكل أداة واسلوب تطويرها:

**١.مقياس الوعي الذاتي:** لغرض إعداد فقرات أداة الوعي الذاتي قامت الباحثة بتوجيه اسئلة مفتوحة إلى عينة من مجتمع البحث بلغت (٥٠) طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً، وبعد جمع استجابات أفراد العينة الاستطلاعية ومراجعة الأدبيات السابقة كدراسة الكعبي (٢٠١٠)، ودراسة محسن (٢٠١١)، ودراسة الفريجي (٢٠٠١)، تم صياغة (٢١) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات تمثل العناصر الاساسية للوعي الذاتي وهي:

أ- مجال الوعي الانفعالي: ويعني إدراك الفرد لانفعالاته المختلفة، وقدرته على ربطها بمشاعره وتفكيره وأفعاله ويتكون من (٧) فقرات.

ب-مجال التقييم الدقيق للذات: ويعني قدرة الفرد على اكتشاف جوانب القوة والضعف في شخصيته وتطويرها على وفق الخبرات المتوفرة لديه ويتكون من (٧) فقرات.

ت-مجال الثقة بالنفس: ويعني شعور الفرد بامكانياته والتعبير عن آرائه الشائعة وغير الشائعة والمخاطرة من اجل تحقيق ما هو صحيح ويكون حاسماً باتخاذ القرارات على رغم من الضغوط التي تواجهه ويتكون من (٧) فقرات.

**الصدق الظاهري للمقياس:**

بعد أن تمت صياغة فقرات المقياس بصورتها الأولية عرضت على (٥) من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس، للتحقق من الصدق الظاهري، ولإبداء رأيهم في مدى مناسبة الفقرة والتحقق من أنها تمثل المجال المتضمنة فيه، والحكم على مدى ملائمة التعليمات والبدائل وإجراء مايرونه مناسباً من تعديلات (إعادة، صياغة، دمج، حذف، إضافة) على الفقرات فضلاً عن مدى وضوحها، واعتمدت موافقة نسبة (٨٠%) فما فوق من آراء الخبراء، للدلالة على صلاحية الفقرات وفي ضوء إستجابة الخبراء تم تعديل بعض الفقرات واصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة التحليل الاحصائي، كما قامت الباحثة بالتحقق **من صدق بناء المقياس** باستعمال صدق المقارنة الطرفية، من خلال تطبيق

المقياس على (٣٠٠) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة ، ثم رتبت درجاتهم تنازلياً ، وتم اختيار أعلى (٢٧%) بلغ عددهم (٨١) طالب وطالبة، تراوحت درجاتهم بين (٦٦-٨٠)، كما تم اختيار أُقل (٢٧%) منهم أيضا، وتراوحت درجاتهم بين (٩-١٦) ، أجري اختبار (T-test) للعينات المستقلة بين المجموعتين، كما هومبين في الجدول التالي:

جدول (١) الاوساط الحسابية والتباينات والقيمة التائية المستخرجة باسلوب العينتين المستقلتين (المتطرفتين) لمقياس الوعي الذاتي

| الفقرة | الحدود | المتوسط الحسابي Mean | الانحراف المعياري Std. Deviation | القيمة التائية المستخرجة T-test | القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة Sig. (٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|
| Pair 1 | عليا1 | 3.7500 | .4629 | 2.263 | .040 |
| | دنيا1 | 2.8750 | .9910 | | |
| Pair 2 | عليا2 | 2.1250 | 1.1260 | 3.424 | .004 |
| | دنيا2 | 3.6250 | .5175 | | |
| Pair 3 | عليا3 | 2.5000 | 1.0690 | .935 | *.365 |
| | دنيا3 | 3.0000 | 1.0690 | | |
| Pair 4 | عليا4 | 3.1250 | .8345 | 2.397 | .031 |
| | دنيا4 | 2.1250 | .8345 | | |
| Pair 5 | عليا5 | 1.8750 | .8345 | 2.996 | .010 |
| | دنيا5 | 3.1250 | .8345 | | |
| Pair 6 | عليا6 | 3.2500 | .4629 | 5.245 | .000 |
| | دنيا6 | 1.6250 | .7440 | | |
| Pair 7 | عليا7 | 2.1250 | .9910 | 2.220 | .043 |
| | دنيا7 | 3.2500 | 1.0351 | | |
| Pair 8 | عليا8 | 3.7500 | .4629 | 3.384 | .004 |
| | دنيا8 | 2.2500 | 1.1650 | | |
| Pair 9 | عليا9 | 3.6250 | .5175 | 4.277 | .001 |
| | دنيا9 | 2.5000 | .5345 | | |
| Pair 10 | عليا10 | 3.5000 | .5345 | 5.584 | .000 |
| | دنيا10 | 1.7500 | .7071 | | |
| Pair 11 | عليا11 | 1.8750 | .6409 | 4.075 | .001 |
| | دنيا11 | 3.2500 | .7071 | | |
| Pair 12 | عليا12 | 1.2500 | .4629 | 3.775 | .002 |
| | دنيا12 | 2.8750 | 1.1260 | | |
| Pair 13 | عليا13 | 2.6250 | .9161 | 3.600 | .003 |
| | دنيا13 | 3.8750 | .3536 | | |
| Pair 14 | عليا14 | 1.7500 | .7071 | 3.742 | .002 |
| | دنيا14 | 3.2500 | .8864 | | |
| Pair 15 | عليا15 | 2.1250 | .8345 | 4.816 | .000 |
| | دنيا15 | 3.7500 | .4629 | | |
| Pair 16 | عليا16 | 3.6250 | .5175 | 3.424 | .004 |
| | دنيا16 | 2.1250 | 1.1260 | | |
| Pair 17 | عليا17 | 4.0000 | .0000 | 5.292 | .001 |
| | دنيا17 | 2.0000 | 1.0690 | | |
| Pair 18 | عليا18 | 2.2500 | .7071 | 3.035 | .019 |
| | دنيا18 | 3.5000 | .5345 | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Pair 19 | عليا19 | 3.7500 | .4629 | 4.333 | .003 |
| | دنيا19 | 2.1250 | .9910 | | |
| Pair 20 | عليا20 | 3.8750 | .3536 | 2.762 | .028 |
| | دنيا20 | 2.5000 | 1.1952 | | |
| Pair 21 | عليا21 | 3.8750 | .3536 | 3.000 | .020 |
| | دنيا21 | 2.3750 | 1.4079 | | |

(*) فقرة غير دالة

يتبين من الجدول (١) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (α=0.05) بين درجات المجموعتين العليا والدنياعلى فقرات مقياس الوعي الذاتي، باستثناء الفقرة رقم (٣)، فهي غير دالة إحصائيا (وقد تم حذفها). وهذا يشير بصورة عامة إلى تمتع فقرات المقياس بدلالات تمييزية مقبولة. كما تم التحقق من **صدق بناء المقياس** من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الفقرات بالدرجة الكلية على المقياس، كما مبين في الجدول (٢)

**ب. <u>الأسلوب الثاني</u>: علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي):**

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الوعي الذاتي

| ت | معامل الارتباط | القيمة الجدولية | ت | معامل الارتباط | القيمة الجدولية | ت | معامل الارتباط | القيمة الجدولية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .536 | .032 | ٨ | .519 | .040 | ١٥ | .771 | .000 |
| ٢ | .690 | .003 | ٩ | .631 | .009 | ١٦ | .751 | .001 |
| ٣ | .384 | .142* | ١٠ | .788 | .000 | ١٧ | .547 | .028 |
| ٤ | .506 | .046 | ١١ | .675 | .004 | ١٩ | .650 | .006 |
| ٥ | .761 | .001 | ١٢ | .814 | .000 | ٢٠ | .645 | .007 |
| ٦ | .727 | .001 | ١٣ | .656 | .006 | ٢١ | .580 | .018 |
| ٧ | .635 | .008 | ١٤ | .831 | .000 | | | |

(*) فقرة غير دالة

يتبين من الجدول (٢) أن جميع معاملات الإرتباط دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، باستثناء الفقرة (٣)، هذا يشير إلى تمتع الفقرات بدلالة التمييزية مقبولة.

**ثبات المقياس:**

قامت الباحثة باختيار (٣٠) استمارة بصورة عشوائية، وجرى حساب معامل الفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات للمقياس الحالي (٠,٧٤١٨) ويعد هذا المعامل مرتفعاً ومقبولا في الدراسات الانسانية.

**٢ .مقياس قوة السيطرة المعرفية:**

لغرض اعداد فقرات اداة قوة السيطرة المعرفية قامت الباحثة بتوجيه اسئلة مفتوحة الى عينة من مجتمع البحث بلغت (٥٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، وبعد جمع استجابات افراد العينة الاستطلاعية ومراجعة الأدبيات السابقة كدراسة رزق (٢٠١٠)، ودراسة أبا الخيل (٢٠١٠)، ودراسة الغاني (٢٠٠٨)، ودراسة دسوقي (٢٠١١)، تم صياغة (٢٠) فقرة موزعة على ثلاثة مستويات تمثل العناصر الاساسية لقوة السيطرة المعرفية:

أ- المستوى الاول: (التلقائية وتتدفق المعلومات) يشمل المهارات التي تعرض لها الطالب مرات عديدة من قبل، ومن ثم أصبحت هذه الاجراءات أوتوماتيكية، حيث يقدم إجراءات نوعية محددة في هذا المستوى تمكن الطالب من تحقيق الأهداف خلال أداء العمل، ويتكون من (٨) فقرات

ب-المستوى الثاني: (اكتشاف الأشياء بأنفسهم) يتضمن معرفة كيفية تحويل المعرفة التقريرية في المستوى الاول إلى المعرفة الاجرائية لتفسير المواقف غير المألوفة، ومعالجة الإجراءات النوعية الخاصة مثل اكتشاف الأشياء بأنفسهم، ويتكون من (٦) فقرات

ت-المستوى الثالث :( الضبط الشامل للمعرفة) يتحقق الضبط الشامل والعام للمعرفة، ويتم في هذا المستوى نقل أو تحويل النشاط المعرفي بين المستويين الأول والثاني من المعرفة الاجرائية، للتقدم نحو الهدف وتنشط استعمال الإجراءات المعرفية الأخرى، ويتكون من (٦) فقرات

**صدق المقياس:**

بعد أن تمت صياغة فقرات المقياس بصورتها الأولية عرضت على (٥) من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس، للتحقق من الصدق الظاهر، لإبداء آرائهم في مدى مناسبة الفقرة والتحقق من أنها تمثل المجال المتضمنة فيه، والحكم على مدى ملائمة التعليمات والبدائل وإجراء مايرونه مناسباً من تعديلات (إعادة، صياغة، دمج، حذف، إضافة) على الفقرات، فضلاً عن مدى وضوحها، واعتمدت موافقة نسبة (٨٠%) فما فوق من آراء الخبراء للدلالة على صلاحية الفقرات وفي ضوء استجابة الخبراء تم تعديل بعض الفقرات واصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة التحليل الاحصائي، كما قامت الباحثة بالتحقق من **صدق بناء المقياس** باستعمال صدق المقارنة الطرفية، من خلال تطبيق المقياس على (٣٠٠) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، ثم رتبت درجاتهم تنازلياً، وتم اختيار أعلى (٢٧%) بلغ عددهم (٨١) طالب وطالبة، تراوحت درجاتهم بين (٨٣-٩٧)، كما تم اختيار أقل

(٢٧%) منهم أيضاً، وتراوحت درجاتهم بين (١٢-١٩)، أجري اختبار (T-test) للعينات المستقلة بين المجموعتين ، كما مبين في الجدول (التالي).

جدول (٣)اسلوب العينتين المستقلتين (المتطرفتين) لمقياس قوة السيطرة المعرفية

| الفقرة | الحدود | المتوسط الحسابي Mean | الانحراف المعياري Std. Deviation | القيمة التائية المستخرجة T-test | القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Pair 1 | عليا1 | 4.5000 | .7559 | 3.742 | .002 |
| | دنيا1 | 2.5000 | 1.3093 | | |
| Pair 2 | عليا2 | 4.0000 | .9258 | 2.646 | .019 |
| | دنيا2 | 2.5000 | 1.3093 | | |
| Pair 3 | عليا3 | 4.6250 | 1.0607 | 4.930 | .000 |
| | دنيا3 | 2.0000 | 1.0690 | | |
| Pair 4 | عليا4 | 4.8750 | .6409 | 3.563 | .003 |
| | دنيا4 | 2.5000 | 1.7728 | | |
| Pair 5 | عليا5 | 4.3750 | 1.5980 | 2.503 | .025 |
| | دنيا5 | 2.3750 | 1.5980 | | |
| Pair 6 | عليا6 | 4.5000 | 1.6903 | 3.667 | .003 |
| | دنيا6 | 1.7500 | 1.2817 | | |
| Pair 7 | عليا7 | 4.0000 | .0000 | 3.862 | .006 |
| | دنيا7 | 3.1250 | .6409 | | |
| Pair 8 | عليا8 | 4.6250 | 1.3025 | 3.035 | .009 |
| | دنيا8 | 2.7500 | 1.1650 | | |
| Pair 9 | عليا9 | 4.7500 | 1.1650 | 2.376 | .032 |
| | دنيا9 | 3.5000 | .9258 | | |
| Pair 10 | عليا10 | 4.5000 | 1.4142 | 3.989 | .001 |
| | دنيا10 | 2.0000 | 1.0690 | | |
| Pair 11 | عليا11 | 4.6250 | 1.4079 | 2.898 | .012 |
| | دنيا11 | 2.3750 | 1.6850 | | |
| Pair 12 | عليا12 | 4.6250 | 1.3025 | 4.320 | .001 |
| | دنيا12 | 2.1250 | .9910 | | |
| Pair 13 | عليا13 | 4.7500 | 1.4880 | 3.076 | .008 |
| | دنيا13 | 2.2500 | 1.7525 | | |
| Pair 14 | عليا14 | 4.8750 | 1.4577 | 3.761 | .002 |
| | دنيا14 | 2.3750 | 1.1877 | | |
| Pair 15 | عليا15 | 3.6250 | 1.0607 | 2.679 | .018 |
| | دنيا15 | 2.5000 | .5345 | | |
| Pair 16 | عليا16 | 3.6250 | 1.0607 | 2.679 | .018 |
| | دنيا16 | 2.5000 | .5345 | | |
| Pair 17 | عليا17 | 4.5000 | 1.0690 | 5.000 | .000 |
| | دنيا17 | 2.0000 | .9258 | | |
| Pair 18 | عليا18 | 3.3750 | .9161 | 2.302 | .037 |
| | دنيا18 | 2.2500 | 1.0351 | | |
| Pair 19 | عليا19 | 4.2500 | 1.1650 | 4.520 | .000 |
| | دنيا19 | 2.1250 | .6409 | | |
| Pair 20 | عليا20 | 3.3750 | .9161 | 2.302 | .037 |
| | دنيا20 | 2.2500 | 1.0351 | | |

**(*) جميع الفقرات ذات دلالة إحصائياً كون القيمة الجدولية لها أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) .**

يتبين من الجدول (٣) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (α=0.05) بين درجات المجموعتين العليا والدنيا على فقرات مقياس قوة السيطرة المعرفية. وهذا يشير بصورة عامة إلى تمتع جميع فقرات المقياس بدلالات تمييزية مقبولة. كما تم التحقق من صدق بناء المقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الفقرات بالدرجة الكلية على المقياس، كما مبين في الجدول (٤) .

**ب. <u>الأسلوب الثاني</u> : علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي) :**

**الجدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لقوة السيطرة المعرفية**

| ت | معامل الارتباط | القيمة الجدولية | ت | معامل الارتباط | القيمة الجدولية | ت | معامل الارتباط | القيمة الجدولية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .654 | .006 | ٨ | .718 | .002 | ١٤ | .673 | .004 |
| ٢ | .827 | .000 | ٩ | .580 | .018 | ١٥ | .781 | .000 |
| ٣ | .648 | .007 | ٨ | .616 | .011 | ١٦ | .551 | .027 |
| ٤ | .625 | .010 | ٩ | .605 | .013 | ١٧ | .703 | .002 |
| ٥ | .922 | .000 | ١٠ | .697 | .003 | ١٨ | .691 | .003 |
| ٦ | .650 | .006 | ١١ | .667 | .005 | ١٩ | .719 | .002 |
| ٧ | .645 | .007 | ١٢ | .785 | .000 | ٢٠ | .692 | .003 |
| ٨ | .580 | .018 | ١٣ | .544 | .029 | | | |

يتبين من الجدول (٤) أن جميع معاملات الإرتباط دالة إحصائيا عند مستوى (α=٠,٠٥)، وهذا يشير إلى تمتع الفقرات بدلالة التمييزية مقبولة.

**ثبات المقياس:**

قامت الباحثة باختيار (٣٠) استمارة بصورة عشوائية، إذ جرى حسابه بطريقة معامل الفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات الذي تم ايجاده للمقياس الحالي (٠,٧٥٨٦) ويعد هذا المعامل مرتفعاً ومقبولا في الدراسات الانسانية.

**-إجراءات الدراسة:**

**إجراءات التطبيق:** تم تطبيق المقياسين معاً على عينة البحث وحسبت الدرجة الكلية للمستجيب لكل مقياس على حدة ، وذلك بجمع درجاته التي حصل عليها على المقياس، حيث كان عدد فقرات مقياس الوعي الذاتي بصورته النهائية مؤلفاً من (٢٠) فقرة وامام كل فقرة أربع بدائل، للإجابة (دائماً، غالباً، أحياناً، ابداً) أعطيت لها أوزان عند التصحيح الدرجات (٤، ٣، ٢، ١)على التوالي للفقرات المصاغة نحو قياس الوعي الذاتي (الايجابية) ويعكس وضع الدرجات بالنسبة للفقرات (السلبية)، وهذا يعني أن مدى درجات المقياس يتراوح ما بين (٢٠-٨٠)

درجة، اما عدد فقرات مقياس قوة السيطرة المعرفية بصورته النهائية فكان مؤلفاً من (٢٠) فقرة، والفقرات جميعها موجبه، وامام كل فقرة خمسة بدائل تنطبق علي بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، لا تنطبق)، أعطيت لها أوزاناً عند التصحيح الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وهذا يعني أن مدى درجات المقياس يتراوح ما بين (٢٠-١٠٠) درجة ، وقد بلغ الزمن المستغرق في إجابة طلبة العينة عن أداة الوعي الذاتي (١٢) دقيقة تقريباً، فيما استغرقت الإجابة عن أداة قوة السيطرة المعرفية (١٥) دقيقة، وتم التأكيد على الأفراد بأن الإجابة سوف تعامل بالسرية التامة ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي

استعملت الباحثة نظام ( spss) في تحليل البيانات الخاصة بإجراءات بناء المقياسين، وفي تحليل نتائج البحث من خلال الوسائل الاحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وقد استعمل لاستخراج القوة التمييزية باسلوب العينتين المتطرفتين ولحساب الفروق في متغير النوع الاجتماعي.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) ، وقد استعمل لايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لاغراض تحليل الفقرات، ولايجاد العلاقة بين المتغيرين (مقياس الوعي الذاتي ومقياس الأسلوب الابداعي).
- معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbsch)، لاستخراج الثبات لمقياسي (مقياس الوعي الذاتي ومقياس الأسلوب الابداعي).

**نتائج الدراسة:** أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما مستوى الوعي الذاتي عند طلبة جامعة الشارقة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حسب المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية، والأهمية النسبية للدرجات على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على المقياس كما مبين في الجدول (٥).

جدول (٥) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمقياس الوعي الذاتي لدى طلبة جامعة الشارقة

| المجال | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | الأهمية النسبية | مستوى الوعي الذاتي |
|---|---|---|---|---|
| الثقة بالنفس | ٢,٩٩ | ٠,٧٢ | %٩٩,٦٧ | عال |
| التقييم الدقيق للذات | ٢,٧٣ | ٠,٦٩ | %٩١ | عال |
| الوعي الانفعالي | ٢,٦٥ | ٠,٧٧ | %٨٨,٣٣ | عال |
| الدرجة الكلية | ٢,٧١ | ٠,٦٦ | %٩٠,٠٣ | عال |

وهذا يعني أن طلبة جامعة الشارقة لديهم وعياً ذاتياً عالياً ويتركز الوعي الذاتي أكثر في مجال الثقة بالنفس لدى عينة البحث الكلية، إذ بلغ متوسطه الحسابي (٢,٩٩) ويعد أعلى نسبة من بقية المتوسطات للمجالات الأخرى على وفق الجدول أعلاه، وتعزى هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة والمتمثلة بطلبة جامعة الشارقة هي شريحة تمتلك المعرفة والدراية والوعي بالبيئة والذات وقادرة على التصرف المناسب في المواقف التي تمر بها في الحياة العامة وبالشكل الذي يتناسب مع هذه السيطرة و ناتج ذلك عن وظيفة البيئة الجامعية ودورها في تهيئة مناخ التعليم وتنظيم استعدادات الطلبة وميولهم لتشكيل شخصيتهم المستقبلية، فضلاً عن تأثير التنشئة الأُسرية السليمة في تقديم فرص لأفرادها بتكوين اتجاهات سليمة و تحسس مكونات ذواتهم عن طريق التقييم السليم للذات مقارنة مع معايير الآخرين وتوليد شعور بإمكانية التعبير عن آرائهم الشائعة وغير الشائعة والمخاطرة، من اجل تحقيق ما هو صحيح وامتلاك القدرة على اتخاذ القرارات بما يمتلكه من الثقة بالنفس. وهذا يتفق مع ما ذهبت اليه نظرية (Goleman, 2000) في ان التقييم الدقيق للذات يمكن الفرد من اكتشاف جوانب القوة والضعف في شخصيته وتطويرها على وفق الخبرات المتوافرة لديه، وبالنتيجة يقارن الفرد بين سلوكه في موقف معين والمحك الداخلي الذي يرتضيه لهذا السلوك ،كما جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة محيسن وعبد (٢٠١٧) ، ودراسة البدري( ٢٠١٤) ، ودراسة Howard ( 2011) ولم تختلف نتائجها مع اي من الدراسات السابقة.

**ثانياً:** النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **ما مستوى قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة الشارقة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية، والأهمية النسبية للدرجات على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على المقياس كما مبين في الجدول (٦).

جدول (٦) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمقياس اسلوب السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة الشارقة

| المجال | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | الأهمية النسبية | مستوى الأسلوب الإبداعي |
|---|---|---|---|---|
| التلقائية والتدفق في المعلومات | ٢,٩٨ | ٠,٧٩ | %٩٩,٣٣ | متوسط |
| اكتشاف الاشياء بأنفسهم | ٢,٨٣ | ٠,٨٩ | %٩٤,٣٣ | متوسط |
| الضبط الاجرائي | ٢,٠٨ | ٠,٩١ | %٦٩,٣٣ | ضعيفة |
| الدرجة الكلية | ٢,٥٤ | ٠,٨٨ | %٨٤,٦٧ | متوسط |

وتعني هذه النتيجة أن أفراد عينة الدراسة لديهم قوة السيطرة المعرفية بدرجة متوسطة و**ويتركز** أكثر في مجال التلقائية والتدفق في المعلومات، إذ بلغ متوسطه الحسابي (٢,٩٨) وهو اعلى من بقية المتوسطات للمجالات الأخرى على وفق الجدول أعلاه. واستمد هذا المعيار من قاعدة الحدود الحقيقية للأعداد الصحيحة (٥، ٤، ٣، ٢، ١) التي تمثل تدرجات المقياس المستعمل كما مبين في الجدول (٧)

جدول (٧) معيار لتفسير متوسطات تقدير مستوى (درجة) لمقياس اسلوب السيطرة المعرفية

| مدى المتوسط الحسابي | الدرجة |
|---|---|
| **٥,٠-٤,٥٠** | **عالية جدا** |
| **٤,٤٩-٣,٥٠** | **عالية** |
| **٣,٤٩-٢,٥٠** | **متوسطة** |
| **٢,٤٩-١,٥٠** | **ضعيفة** |
| **١,٤٩-١,٠٠** | **ضعيفة جدا** |

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى ميل افراد عينة الدراسة إلى المستوى الاول لقوة السيطرة المعرفية، والتعامل مع مواقف التعلم التي تتضمن مهاماً يتم تأديتها روتينياً(تلقائية) وممارسة أنشطة معرفية تعتمد الحفظ والاستظهار واتباع التعليمات، والاعتماد على مبادرة الأستاذ في إيجاد الروابط الجديدة للمعرفة، والتعريف بأليات التعامل مع المعرفة المتجددة لمواجهة وآستيعاب مواقف التعلم ،وترى الباحثة ان قوة السيطرة المعرفية الكلية لأفراد عينة الدراسة جاءت دالة احصائيا، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الغاني (٢٠٠٨) **الذي** أظهرت نتائجها تأثير دال إحصائياً على مستويات قوة السيطرة المعرفية، واختلفت مع نتائج دراسة أيوب وآخرون (٢٠١٠) والتي أشارت نتائجها الى ميل طلبة الجامعة إلى المستوى الثاني لقوة السيطرة المعرفية على وفق متغيرات دراستهم..

**ثالثاً:** النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: **هل توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha$ = 0.05) فأقل، في مستوى الوعي الذاتي وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة الشارقة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟**

**أ. مستوى الوعي الذاتي والنوع:**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استعمال الاختبار التائي (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق في الدرجات على مقياس الوعي الذاتي وقوة السيطرة المعرفية، تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي كما مبين في الجدولين (٩،١٠).

جدول (٨) نتائج إختبار (ت) لدلالة متغير النوع الاجتماعي في مجالات الوعي الذاتي عند طلبة جامعة الشارقة

| النوع الاجتماعي / مجالات الوعي الذاتي | الذكور (ن = ١٥٠) | | الأناث (ن =١٥٠) | | درجة الحرية | قيمة (ت) المحسوبة | قيمة الدلالة الإحصائية ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | | | |
| الوعي الانفعالي | ٢,١٣ | ٠,١٩ | ٢,١٧ | ٠,٢٣ | ٢٩٨ | ٢,٠٠٠ | ١,٩٦ |
| التقييم الدقيق للذات | ٢,٥٨ | ١,١٢ | ٢,٩٦ | ١,٠٦ | | ٢,٩ | |
| الثقة بالنفس | ٢,٨١ | ٠,٦٥ | ٢,٦٩ | ٠,٥٧ | | ١,٧١ | |

فقد أشارت نتائج الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين إلى وجود دلالة فروق في مجالي الوعي الذاتي بمجالي الوعي الانفعالي والتقييم الدقيق للذات عند طلبة الجامعة ولصالح الاناث، في حين لم تكن هناك فروقاً في مجال الثقة بالنفس اذ أن كلا الجنسين لديهم ثقة بالنفس. ولم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع بعض من الدراسات السابقة من حيث متغير الجنس، فقد اختلفت مع دراسة (هادي،٢٠١١) التي اظهرت نتائجها أن طلبة الجامعة يتمتعون بالوعي الذاتي ولصالح الذكور، ودراسة كل من دراسة البديري (٢٠١٤) ودراسة عزيز (٢٠١٦) التي لم تسفر نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في الوعي الذاتي على وفق متغير الجنس واتفقت مع نتائج دراسة الكعبي (٢٠١٠).

وتعزو الباحثة النتيجة اعلاه إلا أن البيئة الثقافية ولتنشئتها الاجتماعية للأناث اكسبتهم المفاهيم التي يتستطعن عن طريقها أن يراقبن ذاتهن ويراقبن المحيط الخارجي وهذا مايجعلهن يشعرن بالوعي الذاتي أكثر من الطلاب الذكور.

**ب. السيطرة المعرفية والنوع:**

جدول (٩) نتائج إختبار (ت) لدلالة متغير النوع الاجتماعي في مجالات اسلوب السيطرة المعرفية عند طلبة جامعة الشارقة

| النوع الاجتماعي / مجالات اسلوب السيطرة المعرفية | الذكور (ن = ١٥٠) | | الأناث (ن =١٥٠) | | درجة الحرية | قيمة (ت) المحسوبة | قيمة الدلالة الإحصائية ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | | | |
| التلقائية والتدفق في المعلومات | ٢,٣٨ | ٠,٧٤ | ٢,٤٦ | ٠,٦٥ | ٢٩٨ | ١,٠٠٠ | ١,٩٦ |
| اكتشاف الاشياء بأنفسهم | ٢,٣١ | ٠,٧٦ | ٢,٣٨ | ٠,٧١ | | ٠,٧٨ | |
| الضبط الاجرائي | ٢,١٤ | ٠,٨٠ | ٢,٢٣ | ٠,٧٩ | | ١,٠٠٠ | |

فقد أشارت نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين إلى عدم وجود دلالة فروق في مجالات اسلوب السيطرة المعرفية عند طلبة الجامعة على وفق هذا المتغير، حيث تفسر نتيجة عدم دلالة الفروق التي ظهرت تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي إلى تجانس أفراد العينة إذ أن كلاً من الطلاب والطالبات يتعرضون الى خبرات متشابهة في مجتمع الجامعة كما ان انتمائهم الى بيئة ثقافية واحدة. يجعلهم يشتركون باهتمامات فكرية ومهمات عقلية متشابه وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من دراسة سالم (٢٠٠٦) و دراسة فتحي وخضر(٢٠٠٣) ودراسة عبد السميع (٢٠١٠)التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المستوى الأول لقوة السيطرة المعرفية تبعاً لمتغير النوع.

**رابعاً:** النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: **هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (a=٠,٠٥) بين مستوى الوعي الذاتي واسلوب السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة الشارقة؟**

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياسين ودرجاتهما الكلية، كما مبين في الجدول (١٠).

جدول (١٠) نتائج مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياسين ودرجاتهما الكلية

| المجال | | العلاقة مع الوعي الانفعالي | العلاقة مع التقييم الدقيق للذات | العلاقة مع الثقة بالنفس |
|---|---|---|---|---|
| التلقائية والتدفق في المعلومات | ارتباط بيرسون | 1.000 | ٢٢١. | .314 |
| | مستوى الدلالة | . | .042 | .028 |
| | حجم العلاقة | | كبيرة | كبيرة |
| | اتجاه العلاقة | | | |
| | العدد | ٣٠٠ | | |
| اكتشاف الاشياء بأنفسهم | ارتباط بيرسون | .113 | 1.000 | .263 |
| | مستوى الدلالة | .506 | . | .019 |
| | حجم العلاقة | ضعيفة | | كبيرة |
| | اتجاه العلاقة | | | |
| | العدد | ٣٠٠ | | |
| الضبط الاجرائي | ارتباط بيرسون | .155 | .201 | 1.000 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | مستوى الدلالة | .144 | .041 | . |
| | حجم العلاقة | ضعيفة | كبيرة | |
| | اتجاه العلاقة | | | |
| | العدد | ٣٠٠ | | |
| المجموع الكلي | ارتباط بيرسون | 14.1* | ١٨١.* | ١٦٦.* |
| | مستوى الدلالة | .028 | ١٩.0 | ٢٢.0 |
| | حجم العلاقة | كبيرة | كبيرة | كبيرة |
| | اتجاه العلاقة | | | |
| | العدد | ٣٠٠ | ٣٠٠ | ٣٠٠ |

(*) قيمة الارتباط ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٥)

إذ بلغت قيمة معامل الإرتباط (٠,١٤١) وهي على رغم من انخفاضها الا انها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، مما يشير الى وجود علاقة بين الوعي الذاتي واسلوب السيطرة المعرفية عند طلبة الجامعة، بمعنى أنه كلما كان هناك وعياً ذاتياً كلما كان هناك قوة للسيطرة المعرفية، ويعد ذلك الى ان الوعي الذاتي يشكل عاملا رئيسا لتطوير الاستنتاجات العامة ويقلل التباين بين السلوكيات والأفكار ، ويرى كولمان ان التقييم الدقيق للذات يجعل الفرد مدركا لقدراته المعرفية وحدودها وتعطيه تغذية راجعة وتوضح له أخطاءه .الخفاف(٢٠١٣) إذ ان كل من المتغيرين متصلاً مع بعضهما البعض أي أن الوعي الذاتي يتأثر بقوة السيطرة المعرفية والعكس صحيح، وكلما زاد وعي الفرد بذاته أدى ذلك بدوره الى زيادة قدرته على مواجهة المشكلات إذ أنهم ينقلون المعلومات إلى المواقف الجديدة غير المألوفة.

**الاستنتاجات Conclusions:** من خلال تحليل الاستجابات إحصائياً يمكن التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

١- إن افراد عينة الدراسة الحالية لديهم وعي ذاتي عالي.

٢- إن أفراد عينة الدراسة لديهم قوة السيطرة المعرفية بدرجة متوسطة ويتركز أكثر في المستوى الاول (مجال التلقائية والتدفق في المعلومات).

٣- وجود فروق ذات دلالة في اداة قياس الوعي الذاتي لمجالي (الوعي الانفعالي، والتقييم الدقيق للذات) ولصالح الاناث، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة في اداة قياس قوة السيطرة المعرفية على وفق متغير النوع الاجتماعي.

٤- وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الوعي الذاتي واسلوب السيطرة المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة.

التوصيات Recommendations: بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة تضع الباحثة التوصيات الآتية:

١- تطبيق برامج ارشادية، لتنمية الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة فضلا عن تدريبهم على مهارات الوعي والسيطرة على انفعالاتهم، من خلال الاهتمام بالأساليب والأنشطة التي تسهم في تحقيق ذلك.

٢- ضرورة تعريض طلبة الجامعة داخل القاعة الدراسية وخارجها الى مواقف تعلم في التعامل مع المعلومات بما يضمن تطورهم ومقدرتهم على الإنتاج المعرفي الرصين.

٣- ضرورة تكليف طلبة الجامعة بمهام تساعد على تنمية قوة السيطرة المعرفية وصولاً الى المستوى الأخير من الضبط الاجرائي ويستفيدون من عملية انتقال الأثر بعيد المدى مع عدم أهمال الجوانب المتعلقة بالمستوى الأول.

٤- تقييم بيئات التعلم وما تتضمنه من عناصر ودورها فى مواقف التعلم المختلفة وتطوير طرائق التدريس، واستعمال الطرق الحديثة منها، والابتعادعن الحفظ، واعتماد أسلوب تحليل الافكار وتركيبها.

مقترحات لدراسات أخرى: تضع الباحثة المقترحات الآتية: -

١- إجراء دراسات أخرى تتناول الوعي الذاتي وقوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بمتغيرات أخرى لم يتم تناولها في البحث الحالي مثل أساليب المعاملة الوالدية وما وراء المعرفة.

٢- إجراء دراسة تجريبية تتناول أثر بعض البرامج الإرشادية في تنمية قوة السيطرة المعرفية والوعي الذاتي.

٣- إجراء دراسة مقارنة مشابهة للدراسة الحالية بين الجامعات ومراحل دراسية أخرى.

**المراجع العربية:**

- أبا الخيل، امنة عبد العزيز صالح. (٢٠١٠). قوة السيطرة المعرفية في ضوء مستويات متباينة من بعض القدرات العقلية لدى عينة من طالبات كلية التربية. جامعة الملك عبد العزيز، مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية، المجلد ٢٠ (٣)، ٢٨٦ - ٣٣٠.

- أيوب، علاء الدين عبد الحميد والجغيمان، عبد الله بن محمد. (٢٠١٠). مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية
تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٠ (٦٩)، ١ج،١٢٥ -١٦٦.
- البديري، هاني علاوي ردام. (٢٠١٤). الوعي الذاتي وعلاقته بقلق الكينونة لدى طلبة الجامعة المستنصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، اداب في الارشاد النفسي والتوجية التربوي، الجامعة المستنصرية.
- جابر، عبد الحميد جابر. (١٩٨٥). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، الكويت، دار الكتاب الحديث.
- جنجون، محمد زهير حسين. (٢٠١٥). الوعي الذاتي وعلاقته بتجهيز المعلومات لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين في المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الإنسانية، جامعة بابل.
- الحمد، نايف فدعوس علوان وبدرانة، مهدي محمد توفيق. (٢٠١٣). تقدير صورة الجسد وعلاقته بتقبل الذات لدى طالبات كلية اربد الجامعة، مجلة جامعة القدس المفتوحة، المجلد ١ (٢)، ٣٨٧-٤٠٨.
- خضر، عادل سعد. (٢٠٠٣). استبيان قوة السيطرة المعرفية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الخفاف، أيمان عباس. (٢٠١٣). الذكاءات المتعددة، ط ١، عمان، دار المناهج.
- دسوقي، شيرين محمد احمد. (٢٠١١). البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٧٢)، ١١-٧٥.
- رزق، محمد عبد السميع. (٢٠١٠). تقييم مهارات ماوراء التعلم وعلاقتها بقوة السيطرة المعرفية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الاعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (٧١)، ٦٠-١١٦.
- روبنسن، بام وسكوت، جان. (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني، ترجمة صفاء الاعسر وعلاء الدين كفافي، القاهرة، داء قباء.
- الزيات، فتحي. (١٩٩٨). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- سالم، هانم أحمد أحمد. (٢٠٠٦). مداخل الدراسة وعلاقتها بكل من القوى المعرفية المسيطرة والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوى، رسالة ماجستير غير منشورة فى التربية (علم النفس التربوى).

- سعيد، سعاد جبر. (٢٠٠٨). سيكولوجية التفكير والوعي بالذات، ط (١)، عمان، عالم الكتب الحديث.
- سولسو، روبرت. (٢٠٠٠). علم النفس المعرفي، ترجمة محمد نجيب الصبوة، مصطفي محمد كامل، محمد الدق، ط (٢)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد السميع، محمد عبد الهادي. (٢٠١٠). ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية وعلاقتهما بالكفاءة اللغوية متمثلة فى مهارتى القراءة والكتابة، رسالة ماجستير غير منشوره.
- العبيدي، هيثم ضياء. (٢٠٠٨). الشعور بالذات الخاصة مقابل الشعور بالذات العامة النظرية، مجلة كلية الآداب المستنصرية، العدد (٢)، ٢٢٨ – ٣٠٩.
- عدس، عبد الرحمن. (١٩٩٩). علم النفس التربوي، نظرة معاصرة، ط (٢)، الأردن، عمان، مكتبة دار الفكر للطباعة النشر.
- عزيز، تقى بدري. (٢٠١٦). الوعي الذاتي وعلاقته بالاقناع الاجتماعي لدى طلبة الجامعة رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد، ابن الهيثم.
- الغاني، هبه إبراهيم محمد علي الغاني. (٢٠٠٨). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالقدره على حل المشكلات واجراءات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستيرغير منشوره.
- فتحي، عبد الحميدو خضر، عادل سعد. (٢٠٠٣). قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق في ضوء موضوع الدراسة والتخصص والنوع والصف الدراسي، مجلة كلية التربية – جامعة الزقازيق، (٤٢)، ١٠٢– ١٥٣.
- الفريجي، سلمان عبد الواحد كيوش. (٢٠٠١). الشعور بالذات وعلاقته بالأسلوب المعرفي ألتأملي –الاندفاعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- القره غولي، حسن احمد سهيل والعكيلي، جبار وادي باهض. (٢٠١٢). سيكولوجية الوعي الذاتي والإقناع الاجتماعي، ط (١) بغداد، دار الكتب والوثائق.
- الكعبي، كاظم محسن كويطع. (٢٠١٠). الشعور بالذات الخاصة وعلاقتها بالشخصية المزاجية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- كولمان، دانيال. (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، الكويت، مكتبة الوطن.
- محسن، غصين خالد. (٢٠١١). الشعور بالذات العامة وعلاقته بادارة العلاقات لدى المرشدين التربوين، اطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

- محيسن، ابراهيم محي وعبد، رواء عبد الكاظم. (٢٠١٧). الشخصية المتصنعة وعلاقتها بالوعي الذاتي لدى طلبة جامعة القادسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية.
- المنشاوي، عادل محمود. (٢٠١٤). أساليب حل المشكلات وقوة السيطرة المعرفية وفعالية الذات الإبداعية لدى ذوي الأسلوب الإبداعي التجديدي – التكيفي من طلاب كلية التربية، ٦ (٢)،.94-19
- المهداوي، إيناس محمد مهدي. (٢٠١٠). الوعي بالإبداع وعلاقته بالأسلوب المعرفي التجديدي– التكيفي ونمطي الشخصية A–Bلدى طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة فلسفة في علم النفس التربوي، جامعة بغداد.
- هادي، براء رياض. (٢٠١١). استبصار الذات وعلاقته بالشخصية المبدعة لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد.

**المراجع الاجنبية:**

- Abouserie, R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying, Higher Education Abstracts, Vol.31,.439- 440.
- Anderson, J. (1990). Cognitive psychology and its implications ,3Th Ed, W.H freeman and company, New York.
- Carrell, P.L. Gaidusek, L.&Wise, T. (2001). Metacognition & EFL/ESL Reading.
- Clarke, J.& Dart, B. (1991). Tertiary learning: a symposium, Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in ducation, Ramada Inn, Gold Coast.
- Cooley, C, H. (1902). human nature and Social order. New York: Charles Scribner's Sons.
- Csank, P.A & Conway. M (2015) The relation between self-Clarity, Self- esteem, and defensiveness in a sample of Concordia, University undergraduates. Unpublished manuscript.
- Demetriou, D. Z. (2001). Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique. Theory and Society 30 (3): 337-361
- Demetriou, D. Z (.2006). Self-awareness in g (with processing efficiency and reasoning Journal Intelligence,34(3): 297-317.
- Demetrious, A. & Kazi, s (2006). self- Awreness in with processing efficiy and reasoning.
- Diener, E (1979) De individuation self-Awareness and disinhibition. Journal of personality and social psychology, (37) 160 – 171.
- D'Netto (2006): The press for higher order thinking in New BASIC classrooms.
- Framing, William, J. (1978). The Relationship of moral Judgment, self – Awareness and Sex to com pliancy Behavior, Journal of Research in Person laity, 12, P.396 – 409.

- Goleman, D. (2000). Working with Emotional Intelligence. The second edition, New York: Batman Books.
- Goleman, D. (2005). Emotional Intelligence. The second edition, New York: Batman Books.
- 1. Gagne, E.D. (1985): The cognitive psychology of school learning, Brown &Company, Boston, Toronto.
- Harrington, R (2007). Private Self –Consciousness Facters and Psychology Well-Being, The Universityof Houston - Victoria.
- Howard, Vivian (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: self-idenification: self- construction and: self-awareness journal of librarianship in formation scivce, 43(1), 46-55
- Monfries, M.M., & Kafer, N.F. (1994). Private self-consciousness and fear of negative evaluation. The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 128(4), 447-454.
- Nystedt, L., & Smari, J. (1989). Assessment of the Fenigstein, Scheier, and Buss Self-Consciousness Scale: A Swedish translation. Journal of Personality Assessment, 53(2), 342-352.
- N. Ghorbani, P.J. 98 (2006), WatsonRelationships of experiential and reflective self-knowledge with trait meta-mood scale, constructive thinking inventory, and the five factors ... Psychological Reports, 253-260.
- Park, J (2001). Our Existential Predicament: Loneliness, Depression, Anxiety & Death. New York: Bantam.
- Plüddemann A, Theron W, Steel H. (1999) The relationship between adolescent alcohol use and self-consciousness. Journal of Alcohol and Drug Education, 44(3),10-20.
- Rankin, J. L., D. J. Lane, F. X. Gibbons, and M. Gerrard. 2004 "Adolescent Self-Consciousness: Longitudinal Age Changes and Gender Difference in Two Cohorts" Journal of Research on Adolescence 14 (1), 1–21.
- Rogers, C.R. (1959). A. theory of personality and interspersion Relationship. Koch (ed), New York: McGraw-Hill.
- Stevenson, J.& Ryan J. (1994): Cognitive holding power questionnaire, Manual, Centre for Skill Formation Research and Development, Griffith University, Nathan, Queensland, Australia.
- Stevenson, J.& Evans, G. (1994). Conceptualization and measurement of cognitive holding power, Journal of Educational Measurement, Vol.31, No.2, 161-181.
- Stevenson, J. (1998). Performance of the cognitive holding power questionnaire in schools, Learning and Instruction, Vol.8, No.5, 393-410.
- Stevenson, J.& Mckavagh, C. (2002). Problem solving cognitive activity in technical education classrooms, Paper Presented in A symposium on Problem Solving Cognitive Activity Changing Minds, European.

- Xin, Z, Zhang, L. & Chi, L, (2005). The relationship between cognitive holding power and constructivist pedagogy in mathematical education psychological Science, 28, 1324-1329.
- Zhang, L (2009). Cognitive Holding Power, Fluid Intelligence, and Mathematical Achievement as Predictors of Children's Realistic Problem Solving. Learning and Individual Differences

# The relationship of self-awareness with the power of cognitive control among students of the University of Sharjah

**Summary**

Abstract: The aim of the study was to reveal the level of self-awareness and the cognitive control power of university students for the academic year 2017-2018 and to reveal the relationship and differences between them according to the gender variable. To achieve this goal, the researcher prepared two study tools: self-awareness measurement tool and cognitive strength control tool, which were verified and validated and were applied to a random sample of 300 students from the University of Sharjah. The results of the study showed that the members of the current research sample have a high level of self-awareness, and they have an average level in the cognitive control strength variable and there is a significant difference in the self-awareness scale of the subjects (emotional awareness, accurate self-evaluation) in favor of female students, In the measure of the power of cognitive control in the sex variable. And a statistically significant relationship between self-awareness and cognitive control power in the study sample.

Key words: self-awareness, the power of cognitive control, students of the University of Sharjah.